

The Scientific Institute for Advanced Training and Studies

JOURNAL OF ARABIC LANGUAGE SPECIALIZED RESEARCH

VOL, 5 NO, 2. 2020

e-ISSN: 2289-8468

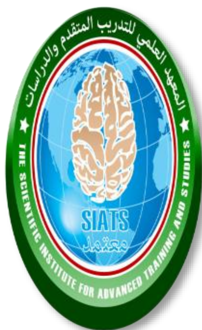
==============================

Contact us

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Assoc. Prof. Dr. Solehah Yaacob **Editor in Chief:** dr.solehah@siats.co.uk

http://www.siats.co.uk/journal-of-arabic-language-specialized-research/



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: jalsr.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 5، العدد 2، 2020

e-ISSN: 2289-8468

1441هـ – 2020

مجلة اللغة العربية للبحوث التخصصية

مجلة اللغة العربية للبحوث التخصصية تصدر عن المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات (معتمد)، تعنى بنشر البحوث المتخصصة بعلوم اللغة العربية وآدابها، من النحو والصرف والبلاغة والعروض والقوافي والأًصوات والألسنيات الحديثة واللهجات والخط العربي والتعريب والدراسات الأدبية والنقدية والأسلوبية.

مجلة السر نافذة بحثية أمام العلماء والأساتذة وطلبة العلم لرفد المكتبة العربية بمزيد من البحوث الرصينة والدراسات الجادة للكشف عن سر وأسرار هذه اللغة التي أصبحت وما تزال معجزة قائمة بغيرها متمثلة بالنص القرآني الذي لا يعلى نص عليه بأي لغة من اللغات، فالجهود البحثية في علوم اللغة العربية وآدابها والكشف عن جمالياتها قديماً وحديثاً ما هي إلا محاولات لكشف سر هذه اللغة وكنهها، لاقتناع اللغويين والأدباء قبل غيرهم بسبب وأسباب اختيار خالق اللغات جميعها لتكون العربية هي اللسان الخاتم لنبيه صلى الله عليه وسلم، ولكتابه المعجز الخالد إلى يوم القيامة.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://jalsr.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 5، العدد 2، 2020

e-ISSN: 2289-8468

نمو الذات وتأثيراته على لغة الطفل

THE IMPLICATIONS OF SELF GROWTH ON CHILD LANGUAGE

Dr. Elsayed Makki Elbishr Ali Hassan Senior lecturer
(elsayed@fbk.upsi.edu.my)

Faculty of Languages and CommunicationSultan Idris Education University Perak, Malaysia.

&
Asst. Prof. Dr. Hassan Suleiman

(abuxzubair@iium.edu.my)

Department of Fiqh and Usul Al- fiqh, KIRKHS, IIUM

2020

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01\05\2020
Received in revised form 01\20\2020
Accepted 07\01\2020

Abstract:

This study focused on the effect of infant personal growth towards stages of language acquisition. It aims to discuss on personal growth stages and the objective of the study, and the extent of its effect in shaping the child's language. It proposes a necessary question; does the study of personal growth stages can sufficiently rely on observation alone? Similarly, this research touches upon the importance of external factors that can affect the child's life and language, and gives an idea on the development of foetus in its early weeks, and the relationship of the mother with the foetus, in terms of understanding the significance and educational relationship between the psychological and health condition of the mother and her foetus as a child-to-be, and how it passively and actively affects its psychology, stimulation, emotion and language in the future life. The current reality has shown that the early stage of infancy is crucial for the future life of a person as children in this stage of growth begin to properly adapt themselves with the external environment just as how cultures and traditions constitute their first lesson in life. No doubt that a child's language acquisition is important in shaping a strong presence of his attempt to adapt to the very environment that he lives. This research concludes that personal growth has a major role in affecting the child's language. The author suggests that it is necessary to materialize several applied linguistic and educational programmes and have them recognized to fruitfully benefit from the stages of growth in orientating the child's education and language acquisition until he has obtain sound education based upon modern scientific foundations.

Key terms: Personal growth, language acquisition, observation, maturity, language development

ملخص البحث

يتناول هذا البحث موضوع تأثير نمو الذات على مراحل اكتساب اللغة عند الطفل. حيث يهدف البحث إلى تناول مراحل النمو والغرض من دراستها، ومدى تأثيرها في تكوين لغة الطفل. وهل دراسة مراحل النمو تعتمد على الملاحظة وحدها؟ كما يشير البحث إلى أهمية العوامل الخارجية التي تؤثر في حياة الطفل ولغته. ويعطي فكرة عن تطور الجنين في الأسابيع الأولى وعلاقة الأم بجنينها، حيث ندرك المغزى والارتباط التربوي بين حالة الأم النفسية والصحية وحالة جنينها عندما يغدو طفلاً، وأثر ذلك على نفسيته وانفعالاته وعواطفه ولغته سلباً وإيجاباً في مستقبل حياته. إن الواقع يخبرنا بأن مرحلة الطفولة المبكرة ذات قيمة كبيرة في حياة رجل المستقبل لأن الأطفال في هذه السن يبدأون في اكتساب

التوافق الصحيح مع البيئة الخارجية، كما أنهم يتلقون أول درس من دروس التقاليد والأعراف، ومما لا شك فيه أن الاكتساب اللغوي عند الطفل يشكل حضوراً قوياً في محاولاته للتوافق مع البيئة التي يعيش فيها. ولقد خلص البحث إلى أن نمو الذات له دور كبير في التأثير على لغة الطفل. ويوصي الباحث بضرورة برمجة بعض التطبيقات اللغوية والتربوية – والتي يجب أن تراعى – للاستفادة من مراحل النمو في توجيه تربية الطفل واكتسابه للغة حتى يتلقى الطفل تربية سليمة تقوم على أسس علمية حديثة.

الكلمات المفتاحية: نمو الذات – الاكتساب اللغوي– الملاحظة – النضج – التطور اللغوي

مقدمة

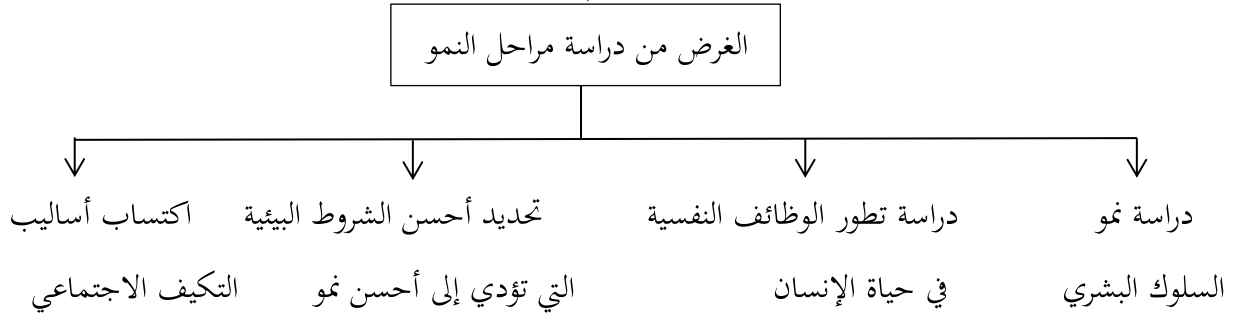
مما لا شك فيه أن الدراسة العلمية تقوم أساساً على الملاحظة، ومن ثم يأتي دور التجريب والخروج بنتائج تصح مطابقتها إلى حد ما بالواقع. وهذا هو الحال عند دراسة مراحل النمو. فالطفل عندما يولد يلاحظ أبواه ما يعتريه من ضعف وخوف وتغيير يتدرج بحسب تدرج الطفل في النمو. وغني عن القول إن الطفل السليم يلاحظ الناس من حوله مقدرته على النمو – خاصة النمو اللغوي – يوماً بعد يوم، حتى يصل إلى سن معينة يتوقع منه ألا يقوم بأفعال كان يقوم بها في صغره. و بالتالي يُلاحظ نموه الجسمي، والعقلي، وما يظهر عليه من سلوك مفاجىء، أو تحول في تعامله مع الآخرين. فإذا سلمنا أن الغرض من دراسة مراحل النمو هو أن نفهم النمو النفسي للطفل، وأن نقف على التغيرات الخاصة به، انفعالية كانت أم لغوية، والتي تحدث كنتاج طبيعي لنموه المتمرحل. فإن الباحث يطرح السؤال التالي:

**هل دراسة مراحل النمو تعتمد على الملاحظة وحدها؟

الغرض من دراسة مراحل النمو:

إجابة عن السؤال السابق، بالطبع إن الملاحظة تستلزم الفهم، والفهم يتعمق بالتنبؤ، وهذا ما درج عليه العلماء عند وصف وتحليل أي ظاهرة يقفون عليها. وعلى هذا يمكن وصف أهمية دراسة مراحل النمو من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (1)



وهنا يرى الباحث إدراج المعادلة التي جاءت في كتاب (تطور نمو الأطفال)([1]).

والتي تقول: النضج x الرعاية = التطور.

فإذا كان الاهتمام بدراسة مراحل النمو ينبع من إتاحة الفرصة لتجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن النمو الذي يحدث للطفل في فترات سنيه المختلفة، فإن للطفل في أنماطنا الاجتماعية التربوية الراهنة، منزلة تزداد وضوحاً ويتمثل ذلك في التواضع والاحترام لشخصية الطفل وعالمه اللغوي الخاص. مما ينعكس إيجاباً على الأسرة والمجتمع ووظائف التربية([2]). بمعنى أن النظرة التربوية للطفل تأتي من كونها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنظم وتقاليد المجتمع الذي يولد فيه الطفل. فتتعمق في دراسة خصائص الطفل ونفسيته، وتُعِدُّه لمجابهة البيئة من حوله، وتساعده في كيفية الاستفادة من مكوناتها. على أنه يجدر بالباحث أن يضيف معلومة مهمة وهي أن دراسة مراحل النمو لا تركز على النمو الجسمي فحسب، بل تدرس أيضاً النمو العقلي والمعرفي والنمو الاجتماعي، وكذلك النمو اللغوي.

المبحث الأول:مرحلة ما قبل الميلاد:"PRENATAL PERIOD"

قال تعالى:((وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإنسَان مِنْ سُلالَةٍ مِنْ طِيْنٍ* ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرارٍ مَكينٍ* ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظأما فَكَسَوْنَا الْعِظامَ لَحْماً ثُمَّ أنشَأناهُ خَلْقاً آخَرَ فَتَبَارَكَ اللهُ أَحْسَنُ الخالِقِينَ))([3]).

---

[1]ويلارد أولسون: تطور نمو الأطفال – ترجمة: د.إبراهيم حافظ واخرون عالم الكتب – القاهرة 1962م ص 31.

[2]علي زبعور: التربية و علم النفس الولد في الذات العربية – دار الاندلس – بيروت – الطبعة الأولى 1985 م ص338.

[3]سورة المؤمنون الآيات:(12),(13),(14).

على ما اتصفت به الآيات من إيجاز، فإنها تنطوي على مراحل النمو والتكامل والنضج المتتالية، أضف إلى هذا أن الجنين في بطن أمه تتاح له البيئة المناسبة لينمو نمواً متكاملاً كما جاء في الآيات الكريمة، كما أن نمو الذات ([4]) يمثل وحدة متماسكة ومتناغمة. ويراد بنمو الذات هو أن يتاح للفرد من الظروف ما يمكنه من تحقيق إمكانياته التي جبل عليها وفطر، وتنميتها بحيث يبلغ بها مستوى يستطيع معه إدراك ما لديه من قدرات عقلية فطرية، وما يمكن أن يتحصل عليه من خبرات مكتسبة في استخدامها على أفضل وجه مستطاع. ومن مظاهر ذلك توظيف الطفل لجهازه الصوتي الذي يعينه على تعلم اللغة مستقبلاً.

إلى جانب ما تقدم لا بد من إثراء حياة الطفل عن طريق الأسرة، ويقصد بذلك انتفاع الطفل مما يتلقى من معرفه خالية من الشوائب ([5]).

فتبدأ هذه المرحلة منذ الحمل أي عند التقاء الحيوان المنوي بالبويضة ([6]) إلى الولادة ومدتها تسعة أشهر، ولما كانت حياة كل فرد تبدأ منذ حمله في بطن أمه فإن مرحلة الحمل تعد من الطفولة أيضاً، وتخضع هذه المرحلة للعناية والتربية، كما تخضع لها حياه الطفل الحقيقية على وجه الأرض. ولقد ثبت أن الجنين يتأثر بالظروف التي تمر بها الأم من ناحية الضرر أو النفع، وعلى ضوء هذا التأثير تفسر الفروق الفردية بين الإخوة، كما تشترك في تفسيرها عوامل الوراثة أيضاً ([7]).

وحري بالباحث أن يعطي فكرة عن تطور الجنين في الأسابيع الأولى، حيث يقول د.مصطفى فهمي ([8]) : تبدأ الحياة من بويضة الأنثى التي تتكون من خلية واحدة، ثم تنقسم بعد عملية الإخصاب إلى خليتين، ثم إلى أربع، ثم إلى ثمان، حتى يتكون الجسم من مجموعة من الخلايا، ويطلق على الطفل في الأسبوعين الأولين من الحياة اصطلاح"Ovum" أي بويضة، بينما يطلق عليه بعد ذلك حتى نهاية الشهر الثاني من الحمل اصطلاح"Embryo" أي جنين. وتأخذ الخلايا في التحول إلى خلايا عصبية "Nerve cells" والبعض الآخر إلى خلايا عظمية "Bone cells" أو خلايا خاصة بتكوين العضلات "Muscle cells" حيث يتواصل نمو الجنين فيزداد وزنه و طوله، ومعلوم أن الجينات "Genes" ([9]) التي يتقاسمها بنو البشر هي التي تميزهم كأناس. وعندما يصل الجنين إلى الفترة من الأسبوع التاسع عشر إلى الحادي والعشرين يستطيع أن يسمع ويتحرك. ومن هنا تبدأ أولى خطوات تعلم اللغة (مهارة الاستماع).

---

[4] عبد العلي الجسماني: سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الأساسة الدار العربية للعلوم – بيروت – الطبعة الأولى 1994م ص16.

[5] المرجع السابق ص 16.

[6] P .M. Pickard : Psychology of developing children-London, 1970- p.13.

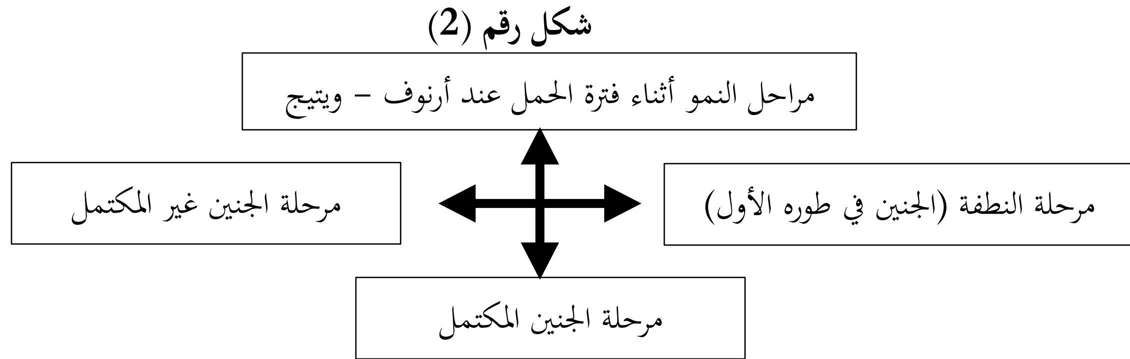
[7] حسن ملا عثمان: الطفولة في الاسلام (مكانتها وأسس تربية الطفل) دار المريخ – الرياض 1982م ص8.

[8] مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة و المراهقة – دار مصر للطباعة – القاهرة 2004م ص35 – 36.

[9] David G . Myers: Psychology – Second edition – Worth Publishers I. N. C. New York 1686- p. 58.

** و يقسم أرنوف – ويتيج([10]) مراحل النمو أثناء فترة الحمل إلى ثلاث (شكل رقم 2):

شكل رقم (2)



و تعتبر مرحلة ما قبل الولادة هي الأساس، فإذا لم يكن الأساس سليماً فإن ما بني عليه لا يمكن أن يكون سليماً أيضاً، بل قد لا يمكن البناء عليه على الوجه المطلوب، وأساسيات المرحلة الأولى – أن يكون الأبوان خاليين من العيوب العقلية والأمراض الوراثية، وأن يكونا من ذوي الأخلاق الحميدة، لأن الطفل كما يرث من الأبوين الخصائص البيولوجية والسيكلوجية كذلك يرث الخصائص الأخلاقية([11]) ويتفق العلماء على أنما يحدث في رحم الأم خلال فترة الحمل تكون له نتائج مهمة على صحة الطفل العامة عند الولادة، وبلا شك يتضمن ذلك صحة جهاز النطق الذي يعوَّل عليه في الاكتساب اللغوي فيما بعد. فضلاً عن حالة الأم الصحية أثناء الحمل([12]). أما في ما يختص بالتعلم فالدليل على أن عملية التعلم لها أساس سيكلوجي، يؤخذ من الملاحظة العامة "General observation" وكذلك من الدراسة الطبية للحالة([13]).

كما تعتبر هذه المرحلة من المراحل البنائية المهمة في وضع الأساسيات الأولى لنفسية الجنين، حيث تبدأ العناية بالجنين جسمياً وروحياً وعقلياً عن طريق أمه ، التي تعطي جنينها كل ما يحتاجه، و هي تمنع عنه كل أذى، ولا تسمح للميكروبات بالدخول إليه بواسطة ذلك الحاجز المنيع المسمى المشيمة، ثم هي بعد ذلك تعطيه الغذاء مهضوماً جاهزاً وتعطيه الأوكسجين، و تأخذ منه السموم مثل البولينا وثاني أوكسيد الكربون([14]).

[10] أرنوف – ويتج: مقدمة في علم النفس – ترجمة: عادل عز الدين الأشول وآخرون – دار ماكجروهيل للنشر – طبعة القاهرة 2011م ص 49.

[11] يوسف مصطفى القاضي.د.مقداد بالجن:علم النفس التربوي في الاسلام- دار المريخ- السعودية 1981م ص91.

[12] عبد الستار إبراهيم: اسس علم النفس – دار المريخ – الرياض 2000م ص78.

[13]Chartes W. Telford – James M. Saworey: Psychology as anatural science – second edition – Brooks/cole Publishing company 1972 –P.184.

[14] ليلى عبد الرشيد عطار: الجانب التطبيقي في التربية الاسلامية –ص114.

بعد الإخصاب تبدأ مرحلة التربية الأساسية الأولية للجنين في مرحلة الحمل وهي مسؤولية الأم أساساً، لأن حالة المرأة الجسمية والنفسية تؤثر على الحمل. ويقرر علماء النفس أن القلق النفسي والضعف الشديد للمرأة مدة الحمل يؤثران على الطفل([15]). كما أن الفروق الفردية في الانفعالات وفي الاستقرار الانفعالي تتعلق إلى درجة معقولة بالأسس الوراثية([16]). وبهذا فإن القوى الوراثية قد تكون السبب في الكثير من أنواع السلوك. بل يذهب علماء النفس إلى أبعد من ذلك حيث يرى فكري داؤود أن التجارب الحديثة قد أثبتت أن الطفل يضحك ويبكي وهو مازال جنيناً، بحيث ينعكس عليه إحساس الأم بالسعادة أو الحزن([17]).

ومن هنا ندرك المغزى والارتباط التربوي بين حالة الأم النفسية والصحية وحالة جنينها عندما يغدو طفلاً، وأثر ذلك على نفسيته وانفعالاته وعواطفه سلباً وإيجاباً في مستقبل حياته.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أن من أهم العوامل التي تؤثر على حياة الجنين، طعام الأم وحالتها الانفعالية ومرض الأب أو الأم، و أثر شرب الخمر على الجنين([18]) ولحالة الأم الانفعالية أثرها في سريان الهرمونات المختلفة من الدم بنسب تختلف عن نسبتها الطبيعية، واستمرار هذا الأمر يؤدي إلى تأثر الجنين بتلك الهرمونات، ولاضطراب غدد الأم أثر في نقص أو زيادة إفراز الهرمونات وقد يؤدي هذا إلى نقص في نمو العظام أو الضعف العقلي. كما أن شعور الأم بالخوف ([19]) يؤثر في الجنين. و يمكن للأمراض التي تصاب بها الأم؛ وعلى الأخص تلك التي يصحبها ارتفاع في درجة الحرارة أن تضر بالجنين النامي، و عليه فإن إصابة الأم بأي من الأمراض المزمنة مثل السكر، الدرن، الزهري، السيلان، الأمراض المعدية للجهاز البولي، تكون سبباً في ظهور عيوب خلقية في الأطفال([20])، وهذا يوضح جلياً ضرورة الاهتمام بصحة الأم، من خلال إتاحة الفرصة لها لتجد حظها في التثقيف التربوي، الذي بواسطته تستطيع أن تحافظ على جنينها، وذلك بتطبيق كل ما يوصي به خبراء التربية واختصاصيو علم النفس. أما من حيث تطور الجنين فقد أشارت الدراسات الارتباطية أن أفضل عمر للأم يرتبط بالتطور السليم للطفل هو فترة العشرينات([21]) وما يجدر ذكره أن الولادة في حد ذاتها، تشكل نقطة حاسمة في حياة الكائن البشري، حيث يرى كل علماء النفس التكويني بأن الولادة

---

[15].يوسف مصطفى القاضي.د.مقداد بالجن: علم النفس التربوي في الاسلام- ص95.

[16].محمد جميل محمد يوسف:قراءات في مشكلات الطفولة – الطبعة الاولى- تهامة- جدة 1981م ص 248.

[17].فكري داود: نظرية جديدة (الكتاب الاول) دار العالم العربي للطباعة – القاهرة –بدون تاريخ ص 17.

[18]. فؤاد البهي السيد: الاسس النفسية للنمو من الفولة الى الشيخوخة – دار الفر العربي – القاهرة- بدون تاريخ ص 102-103.

[19]. محمد تقى فلسفي: الطفل بين الوراثة و التربية – تعريب–فاضل الحين الميلاني – دار التعارف للمطبوعات – بيروت2001م ص106.

[20].لندا ل.دافيدوف: مدخل علم النفس – الطبعة الثانية – ترجمة:د.سيد الطواب و آخرون- دارماكجروهيل للنشر- الطبعة العربية: دار المريخ – السعودية – و المكتبة الأكاديمية – القاهرة 1984م ص111.

[21]. شفيق فلاح حسان: أساسيات علم النفس التطوري – دار الجيل – بيروت – الطبعة الأولى 1989م ص67.

تمثل صدمة حقيقية يعيشها المولود الجديد وتخلق عنده خزان للقلق ينفس عنه خلال حياة الإنسان بأكملها: فبالاضافة إلى الآلام التي ترافق الولادة، هناك صدى الصدمة الفيسيولوجبة والعاطفة العنيفة التي يتكبدها الجنين في هذا العمل الذي يجعل منه مولوداً جديداً([22]).

*وخلاصة القول في مرحلة ما قبل الميلاد أن تأثير البيئة في الجنين ذو أهمية خاصة، حيث يجب الاهتمام بالآتي:

أ. الصحة العامة للأم.

ب. غذاء الأم.

ج. الحالة النفسية للأم.

د. الارشادات التربوية للأم ومن حولها.

حيث إن الحقيقة الماثلة أن عملية الإنجاب فطرية يسيرة قد يتقنها كل كائن حي، ولكن عملية التربية والتوجيه رسالة شاقة و نبيلة([23]) وعلى هذا يجب أن تكون الأم محاطة بالمشاركة الوجدانية والفهم([24])، حتى تتاح لها فرصة التربية السليمة.

المبحث الثاني: سنى المهد: "BABY-HOOD"

تبتدئ هذه المرحلة من لحظة الميلاد، وتستمر حتى نهاية العام الثاني من عمر الوليد. وفيها يبدأ الوليد حياته بمجموعة من الوظائف الفسيولوجية الضرورية كالتغذية والنمو والتنفس و الإخراج. وتعتبر الأسابيع الأولى بعد الولادة امتداداً لاشهر الحمل التسعة، وهي إعداد عملي للبيئة الجديدة. وهنا نقف عند وظيفة التنفس، فالطفل في هذه المرحلة – لا شعورياً – يتدرب جزئياً على طريقة تنظيم التنفس مما يساعده مستقبلاً في عملية الكلام.

والوليد في لحظة الولادة الأولى يبدأ تنفسه الشهيقي والزفيري، ويستطيع في الساعة الأولى من حياته أن يقوم بحركات عشوائية تلقائية، كما أنه يستطيع القيام بعملية الامتصاص للرضاعة وبعض الحركات المنعكسة كالعطاس والسعال([25]).

وما تجدر الإشارة إليه أنه لا يوجد فاصل بين الوظائف النفسية والوظائف الفسيولوجية في هذه الفترة المبكرة، إذ تتحدد حاجات الطفل وميوله ورغباته في تكوينه الحيوي العام، بما في ذلك عمليتا التغذية والإخراج والتكوين الكيميائي لسوائل

---

[22]. كرستين نصار: أيها الطفل من أنت؟ - جروس برس – لبنان – الطبعة الأولى 1991م ص31-32.

د.عبد الحميد محمد الهاشمي: علم النفس التكويني – الطبعة الثانية – بيروت – 2002م ص85.[23]

[24] D.W. Dean: Education for moral Improvement – The open university – 1991- p.18.

[25]د.عبد الحميد محمد الهاشمي: علم النفس التكويني– مرجع سابق - ص90.

جسمه، ووحدة نشاطه العضلي، ويمكن القول إن سلوك الطفل– أثناء هذه المرحلة– يتصل اتصالاً وثيقاً بالوظائف الفسيولوجية([26]).

أما من ناحية الفوائد النفسية والانفعالية، فتنعكس هذه الفوائد على الوليد في شعوره بالدفئ والحنان وهو ملتصق يجس نبضات قلب أمه. ويؤكد علماء النفس([27]) أن الرضاعة ليست إشباع حاجة فسيولوجية، وإنما هي موقف اجتماعي شامل، يشمل الرضيع والأم، وهو أول فرصة للتفاعل الاجتماعي.

ومما يلاحظ في هذه المرحلة أن الوليد في نمو مستمر، وهي مرحلة انطلاقة كبرى للقوة الكامنة، وهي مرحلة الإنجازات الكبيرة حيث تشهد نمواً جسمياً سريعاً، و تآزراً حسياً حركياً ملحوظاً في السيطرة على الحركات. وفيها يتعلم الرضيع الكلام، و يكتسب اللغة، والاحتكاك الاجتماعي، والنمو الانفعالي([28]).
وعندما يتقدم في النمو ويصل إلى ثمانية أشهر يمكنه أن يرفع الإناء ويشرب به([29]).

و في هذه المرحلة يهتم علماء النفس بضرورة اللعب للطفل، والأم الحكيمة هي التي تستطيع اختيار لعب طفلها المناسبة لنموه الزمني والعقلي، خاصة اللعب اللغوية التي ستساعد الطفل على بناء لغته. كما أن موقف الأم من الفطام في نهاية هذه المرحلة ينبغي أن يتسم بالاتزان الانفعالي والصبر، مما يؤدي إلى اعتماد الطفل على نفسه تدريجياً. و كلما قطعنا شوطاً في تربية الطفل، لا بد من الحذر وإعادة الموازنة.

ثم يمر الطفل في نموه بمراحل مختلفة تبدأ بالطفولة المبكرة، ثم الطفولة المتأخرة، والمراهقة. وسنتناول في هذا الجزء تأثير النمو في هذه المراحل على لغة الطفل من خلال مراحل اكتساب اللغة عند الطفل.

المبحث الثالث: اكتساب وإنتاج وإدراك اللغة

يولد الطفل وهو مزود بالقدرة على التعبير، إلا أنه لا يستطيع القيام بهذه الوظيفة فعلاً إلا بعد أن تصل الأجهزة الداخلية الخاصة بالكلام إلى درجة معينة من النضج، حيث تعتبر هذه الأجهزة هي المسؤولة عن نمط من الاستجابة معين ويحقق وظيفة معينة للفرد؛ هي عملية الكلام نفسها. حيث يتعلم الطفل الكلام في وقت معين، واللغة التي يتعلمها

---

[26]. أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي– ص95.

[27] ليلى عبد الرشيد عطار: الجانب التطبيقي في التربية الاسلامية –ص 122.

[28] ليلى عبد الرشيد عطار: الجانب التطبيقي في التربية الاسلامية –ص 124.

[29] Elizabeth B. Hurlock: Developmental psychology – fourth edition – mc Graw – Hill Company – New York – 1975 – p.70.

هي التي يســــمعها من أبويه والمحيطين به، إلا أن قدرة الطفل على تعلم لغة ما مشـروطة بنضج جهازه الصـوتي ووظائفه العقلية فيما يندرج تحت نمو الذات.

بيد أن الطفل يمر بمراحل معينة حتى يتعلم لغة أبويه وحتى يمكنه الكلام بهذه اللغةبطلاقة، وفي الواقع إن عـملية الكلام تتم بطريقة آلية دون أن يشعر الفرد بخصـائصها، مثله في ذلك مثل من يقود سـيارة، ففي بداية الأمر يشعر شـعوراً قوياً بحركات رجليه ويديه أثناء تعلم القيادة، أما بعد أن يمارس هذه العملية عدة مرات ويتقنها، فإنه في هــذه الحالة لا يكون انتباهه وتركيزه على حركات رجليه إطلاقاً، بل يتعامل مع القيادة أوتوماتيكياً.

كذلك الحال بالنسـبة للطفـل، فإنه في بادئ الأمر يشعر شعوراً قوياً بتركيب الأصــوات في لغة أبويه، واختلاف الصــيغ والربط بين الكلمات في الجملة، حتى تتم مراحل نمو اللغة لديه، وعندئذ لا يكون تفكيره وتركيزه منصـباً على خصــائص تلك الأصـوات أو تلك العبارات. فالطفل يولد وينمو في بيئة مشـحونة بأصوات ذات دلالة ومعنى ، أي أن الطفل يكون محاطاً باللغة من جميع الاتجاهات.

مراحل اكتساب اللغة عند الطفل : يرى دي سوسير أن اللغة: " تنظيم من الإشارات المفارقة "[30] . فالطفل على هذا يحاول أن يتعرف وينظم تلك الإشارات. وبذلك يمر اكتساب الطفل للغة بعدة مراحل يمكن إيجازها في المراحل اللغوية التالية:[31]

1– مرحلة ما قبل اللغة

ترتبط ارتباطاً وثيقاً بلحظة الميلاد التي يعبر فيها الطفل عن قدومه إلى الحياة بالصراخ. لقد فسر العلماء – على اختلاف توجهاتهم – الصراخ تفسيرات شتى، فالفسيولوجيون يعتبرونه مجرد اندفاع الهواء إلى الرئتين وإلى المجاري الهوائية التنفسية، ويعتبره علماء النفس التحليلي –خاصة أوتو رانك(O.Rank)– تعبير عن أولى الصدمات التي تعترض حياة الفرد وهي"صدمة الميلاد" بعد انفصال الطفل عن بطن أمه.

فعن طريق الصراخ يتم الاتصال بين الطفل ومحيطه الاجتماعي خاصة الوالدين ، كما يساهم الصراخ أيضاً في عملية هامة جداً وهي تعلم الطفل أن يتحكم في التنفس بحسب قوة الصراخ ودرجته.

يلعب الصراخ أيضاً دوراً في تكوين التناسق الحسي الحركي الذي يسبق اللغة ، فالطفل يلاحظ أنه عن طريق الصراخ تلبى له الكثير من الحاجات الفسيولوجية والنفسية (قدوم الأم لحمله وإرضاعه)، ثم يتطور ليصبح صراخاً انفعالياً يعبر

[30] فردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب، محمد شاوس وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص111
[31] مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات علوم التربية، المغرب، ط1 2008، ص25

عن حالة نفسية ، وبذلك يصبح الصراخ إشارة يستعملها الطفل كلما أراد شيئاً وأول وسيلة لاكتشاف الوظيفة الرمزية للغة.

إن بداية الاتصال بين الطفل والراشدين ترتكز على العلاقة بين الطفل والأم، ففي داخل هذه العلاقة يبدأ تكوين اللغة ، نلاحظ على الطفل قبل التغذية أو الرضاعة حركة مسبقة وهي صوت المص في الفراغ في غياب الثدي وهو يفعل ذلك إرادياً ، بعد هذه الحركة تأتي حركة صوتية أكثر انسجاماً واتساقاً هي المناغاة (حوالي شهر) التي عن طريقها يتكون الحوار بين الطفل والأبوين، فالأم تجيب باللغة والكلام والطفل يعيد المناغاة، وتقل المناغاة حينما يصبح لها هدف.

2– مرحلة لغة الصغار

كل ما يسبق هذه المرحلة يكتسب بالإعانة الخارجية (المحيط، الأبوان) خاصة مع دخول الأب في العلاقة مع الطفل، حيث يكون له دور إيجابي جداً في فهم الطفل وجعله يتلفظ ببداية كلمة، أما الأم فإن طفلها يتأثر بصوتها أكثر من تأثره بأصوات الآخرين، وينتقل الطفل أثناء هذه المرحلة من عملية إنتاج الأصوات غير المفهومة المختلفة إلى عملية إنتاج أصوات لها معنى ، فيبدأ تكوين العلاقة بين الصوت واللغة.

يبدأ أيضاً في هذه المرحلة فهم المتضادات، وفي الشهر العاشر يمكن للطفل أن يفرق بين بابا وماما، ومما يساعد على دخول اللغة في السلوكيات الاجتماعية هي القدرة على التمثيل التي تتطور في خط متواز مع اللغة. في هذه المرحلة ينتج الطفل وحدات لها معنى لكنها كلمات على شكل مقاطع، ثم يتوالى اكتساب الكلمات والمعاني ودلالاتها عند نمو الطفل: الحسي والحركي، الاجتماعي والنفسي، حيث يُكَوِّنُ الطفل رمزاً أو قانوناً سهلاً حسب تحليله وفهمه للواقع، كل كلمةجديدة تستعمل في تركيبات أخرى بعدها تظهر الجمل المقلِّدة لجمل الكبار.

3– مرحلة اللغة الحقيقية

الدخول في هذه المرحلة يبدأ بترك لغة الصغار ومفرداتها وتعبيراتها ، وبداية بنيات تشبه بنية اللغة، وهذا يكون بمساعدة من النمو العقلي والفكري، وللكبار دور أساسي في اكتساب الطفل للغة الحقيقية، لكن نلاحظ أنهم يستخدمون كلاماً غير منسق عندما يتكلمون مع الأطفال، وذلك باستعمالهم لـ Babytalk.: هذه الطريقة تعتبر في نظر الكبار أحسن وسيلة للكلام والتعبير العاطفي، لكنها خاطئة ، لأن الطفل سيتعود عليها ويكون من الصعب عليه الخروج من مرحلة لغة الصغار. كما أن الطفل يبدأ في فهم معاني بعض المفردات اعتماداً على السياق الذي تحدث فيه.[32]

[32] عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط11، 2003، ص241

أما الدور الحقيقي الذي يجب أن يلعبه الكبار هو إعطاء الطفل قدراً من الاطمئنان، حتى يخرج من مرحلة لغة الصغار. فللطفل رغبتان متضادتان من ناحية يريد تقمص الكبار ومن ناحية أخرى يفضل عالم الطفولة.

ما بين 3 و4 سنوات تتطور اللغة عند الطفل حسب نموذج لغة الكبار، حيث يترك الطفل لغة الصغار ويبدأ عنده التنسيق في الكلام، كما يتطور التمثيل العقلي لديه والتخيل والقدرة على الإبداع في إنتاج الكلمات والحكايات، ويساهم في نمو هذه المرحلة تكوين الأنا، التي تساعد الطفل على التعرف على ذاته، ويستبدل كلمة "هو" بكلمة "أنا "، فهذه المرحلة تعتبر في نظر الطفل أول اعتراف للطفل بنفسه ككل موحَّد(مرحلة تصميم الذات : وحدة الجسم والذات).

يقول بيشون (Pichon) في هذا الصدد:" إن اللغة الحقيقية تتكون عندالطفل عندما يبدأ استعمال كلمة *أنا* فباستعمال هذه الكلمة يدخل كلام الأطفال في قواعد وقوانين لغة الكبار"وبفضل الأنا وبفضل تكوين شخصيته، يصبح كلام الطفل جزءاً من حوار يتبادله مع الكبار، يبدأ الطفل في الأسئلة للوصول إلى المعرفة، ويكثر من كلمات" أين، متى، كيف.....؟؟"

لكن السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه في هذا السياق : كيف يملك الطفل القواعد اللغوية ؟ وهل لها تركيب خاص في ذهنه؟ وضع العلماء عدة افتراضات للجواب عن هذا السؤال:

- فهم الكلمات والمعاني يساعد على اكتساب تركيب اللغة (الطفل عندما يفهم معنى ودلالة كلمة ما يمكن أن يركبها لغوياً) ويساعده في ذلك التكرار وحاسة السمع التي تتعود على الكلمات وتألفها .
- دور المحيط مهم جداً في تكوين قواعد اللغة عند الطفل، فحسب المختصين يتعلم الطفل قواعد اللغة عن طريق تقليدالأم، وتقليد كلام الكبار في مرحلة ما قبل اللغة ومرحلة لغة الصغار، فهو يقطف من الجملة الكلمات التي يعرفها ويعيدها في جمل وتراكيب جديدة.
- لا يمكن إهمال الجانب الفطري والاستعدادات التي تظهر مع الطفل أثناء الولادة ، وفي هذا الصدد يقول ميلد (Mild): "للأطفال استعدادات ناتجة عن النمو وهي التي تدفعهم لاختيار الأشكال اللغوية المعروفة والمقبولة، وأيضاً يوجد تركيب بيولوجي هام جداً هو الذي يشكل اللغات الإنسانية."
- التطور الذي نلاحظه أيضاً في ميدان اللغة عند الطفل ناتج عن تفكير متواصل في اللغة، وناتج أيضاً عن تدريب تلقائي في اكتساب البنية اللغوية التي ترجع في الأساس إلى اكتساب المفاهيم من قبل.

لا بد من الإشارة إلى أن الكثير من الأبحاث أكدت على ضرورة وجود اللغة لحدوث العمليات المعرفية لدى الطفل، إلا أنه لا يمكن الجزم بعدم إمكانية حدوث تلك العمليات بدون اللغة، حيث وُجد أن الطفل الأصم يمكنه تنظيم عالم خبراته بدون لغة ما.

اللغة هي الوسيلة الوحيدة الحيوية والفعالة التي تعين الطفل على التعبير عن رغباته، سواء كان ذلك بالإيجاب أم بالسلب، إذ يبدأ الطفل الاستجابة للمواقف والأشياء بواسطة الإشارة، ثم يتعلم الاستجابات اللفظية تدريجياً، فينطق اللفظ الخاص بالشيء أو بالشخص، ويستطيع بالتدريج التعبير عن رغباته باستعمال الجمل بعد أن كان يستعمل الكلمة، وكلما نمت ذخيرته اللغوية وازدادت، استطاع أن يستخدم الرموز في حديثه، واستطاع أن يفهم الألفاظ التجريدية، وأن يتعامل بها مع غيره.

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

هناك عدة عوامل تؤثر في نمو الحصيلة اللغوية منها:

1- العوامل الفسيولوجية :

يتحتم وجود الأجهزة الثلاثة حتى يتم اكتساب وإدراك وفهم اللغة من جهة، ومن جهة أخرى لابد من سلامة هذه الأجهزة وهي:

- الجهاز العصبي : الإعاقة الذهنية، الإصابات المخية والمخية الحركية والعصبية.
- الجهاز السمعي : الصمم وضعف السمع.
- الجهاز النطقي : تشوهات في أعضاء جهاز النطق.

2- عوامل نفسية: ومنها :

- علاقة الأم بطفلها.
- الحرمان العاطفي.
- اضطرابات نفسية وسلوكية عند الطفل.

3- عوامل اجتماعية :

توفرها الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل ومنها:

- التنشئة الاجتماعية: وجود الطفل في بيئة لغوية سليمة.
- التفاعل اللفظي.
- الاتصال اللفظي.

4- عوامل عامة: ومنها:

* السن : كلما كبر الطفل في السن كلما ازداد نموه اللغوي.

* الجنس: يعتقد الباحثون أن الإناث أكثر كفاءة على اكتساب اللغة من الذكور، ويعطون أدلة على ذلك بقدرة الإناث على اكتساب عدد أكبر من الكلمات، وسرعة نمو اللغة عندهن تفوق السرعة عند الذكور، كما إن إجادة اللغة وإتقانها يبدو أكثر عند الإناث منه عند الذكور.

الخاتمة والنتائج

بحمد الله تعالى، قد تناول هذا البحث موضوع تأثير نمو الذات على مراحل اكتساب اللغة عند الطفل.حيث أشار البحث إلى مراحل النمو والغرض من دراستها، كما بيَّنَ البحث أهمية العوامل الخارجية التي تؤثر في حياة الطفل ولغته. وأعطي فكرة عن تطور الجنين في الأسابيع الأولى وعلاقة الأم بجنينها بحيث ندرك المغزى والارتباط التربوي بين حالة الأم النفسية والصحية وحالة جنينها عندما يغدو طفلاً، وأثر ذلك على نفسيته وانفعالاته وعواطفه ولغته سلباً وإيجاباً في مستقبل حياته، وتأثير ذلك على تكوين لغته. وقد تناول البحث أيضاً مراحل اكتساب اللغة عند الطفل ودور نمو الذات في هذه المراحل المختلفة. وأشار أيضاً إلى العوامل التي تؤثر في نمو الحصيلة اللغوية المتمثلة في العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية وعوامل أخرى عامة.

ولقد خلص البحث إلى أن نمو الذات له دور كبير في التأثير على لغة الطفل، كما أن الوالدين لهما دور كبير في مساعدة الطفل لينمو نمواً لغوياً سليماً. وأشار البحث إلى ضرورة سلامة أعضاء جهاز النطق وخلوه من العيوب حتى يتم اكتساب وإدراك وفهم اللغة. ومن جهة أخرى لا بد من سلامة الجهاز السمعي الذي له دور كبير في مساعدة الطفل على تمييز الأصوات. ولابد من ذكر إن وجود بيئة لغوية سليمة يسهم في دعم عمليتي التفاعل اللفظي والاتصال اللفظي عند الطفل.

المراجع

القرآن الكريم

إبراهيم، عبد الستار. 2000. أسس علم النفس. دار المريخ.السعودية.

أرنوف – ويتج. 2011. مقدمة في علم النفس. ترجمة: عادل عز الدين الأشول وآخرون. دار ماكجروهيل للنشر.

أولسون، ويلارد. 1962. تطور نمو الأطفال.ترجمة: إبراهيم حافظ واخرون عالم الكتب.القاهرة.

الجسماني، عبد العلي.1994. سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الأساسة. الدار العربية للعلوم. بيروت ط1.

حسان، شفيق فلاح. 1989. أساسيات علم النفس التطوري. دار الجيل. بيروت.ط1.

دافيدوف، لندا ل. دت. مدخل إلى علم النفس. ترجمة:سيد الطواب وآخرون. دار المريخ.السعودية.

داود، فكري. دت. نظرية جديدة (الكتاب الاول). دار العالم العربي للطباعة.القاهرة.

زبعور،علي. 1985. التربية و علم نفس الولد. دار الاندلس. بيروت. ط1.

السيد، فؤاد البهي.دت. الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. دار الفكر العربي. القاهرة.

عثمان، حسن ملا.1982. الطفولة في الاسلام (مكانتها وأسس تربية الطفل). دار المريخ. الرياض.

عطار، ليلى عبد الرشيد. دت. الجانب التطبيقي في التربية الاسلامية.

فلسفي، محمد تقى. 2001 الطفل بين الوراثة والتربية. تعريب: فاضل الحين الميلاني. دار التعارف للمطبوعات. بيروت.

فهمي، مصطفى. 2004. سيكولوجية الطفولة والمراهقة. دار مصر للطباعة. القاهرة.

القاضي، يوسف مصطفى. ومقداد بالجن. 1981. علم النفس التربوي في الاسلام. دار المريخ. السعودية.

نصار،كرستين.1991. أيها الطفل من أنت؟ جروس برس. لبنان .ط1.

الهاشمي، عبد الحميد محمد. 2002. علم النفس التكويني. بيروت. ط2..

يوسف، محمد جميل محمد. 1981. قراءات في مشكلات الطفولة. تهامة.جدة.ط1.

Chartes W. Telford – James M. Saworey: Psychology as anatural science – second edition – Brooks/cole Publishing company 1972 –P.184.

David G . Myers: Psychology – Second edition – Worth Publishers I. N. C. New York 1686- p. 58.

Elizabeth B. Hurlock: Developmental psychology – fourth edition – mc Graw – Hill Company – New York – 1975 – p.70.

P .M. Pickard : Psychology of developing children-London, 1970- p.13.

D.W. Dean: Education for moral Improvement – The open university – 1991- p.18.

تم بحمد الله تعالى



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://jalsr.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 5، العدد 2، 2020

e-ISSN: 2289-8468

نحو النص _ دراسة تطبيقية على قصيدة "زهور"

TOWARDS THE TEXT - AN APPLIED STUDY ON THE POEM "FLOWERS

نازك نبيل محمد عزام

Nazek Nabeil Mohammad Azzam
nnazzam@yahoo.com

جامعة الجوف– كلية العلوم والآداب في القريات– قسم اللغة العربية

2020

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01\05\2020
Received in revised form 01\20\2020
Accepted 07\01\2020

ABSTRACT:
The study aims at investigating the features leading to the textual coherence including "the syntax of the text" exceeding the traditional studies which used to put emphasis on textual syntactical analysis through studying syntactical inter-relations of sentences to the discovery of the minimal tie of textual coherence ln non- linguistics dimensions and correlate it with the internal linguistics compositional relationship of the text. Descriptive approach Wil be applied to "Zohor" modernist free verse poem by Amal Donkol.
Keywords: The syntax of the text, Coherence, Harmony, Consistency.

الملخص
يهدف هذا البحث إلى دراسة الخواص المؤدية إلى تماسك النص، ضمن ما يسمى بـ "نحو النص" متجاوزًا بذلك الدراسات التقليدية، التي كانت تعمد إلى التحليل النحوي للنص بالبحث في العلاقات النحوية بين الجمل، إلى البحث عن فتيل الربط ووسائل التماسك النصي في الأبعاد غير اللغوية، وربطها بالعلاقات التركيبية اللغوية الداخلية للنص. وتطبيق ذلك على قصيدة من الشعر الحر في العصر الحديث "زهور" للشاعر أمل دنقل، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.
الكلمات المفتاحية: نحو النص– زهور– التماسك– الانسجام– الاتساق

مقدمة

شهدت الدراسات اللغوية الحديثة تطوّرات واضحة في مجال تحليل النصوص؛ فتجاوزت بعض أعراف اللغة —التي كانت ترى الجملة أكبر وحدة لغوية، إلى فضاء لغوي أوسع هو فضاء النص، فظهر ما يسمّى بـ "نحو النص".

يتجاوز نحو النص نظرة التحليل النحوي التقليدي، الذي يبحث في العلاقات النحوية بين الجمل، إلى دراسة الخواص المؤدية إلى تماسك النص[1]، من خلال شبكة من العلاقات بين الجمل المتباعدة داخل النص–- العلاقات التركيبية الداخلية، وعلاقات أخرى بين النص ومحيطه، أو ما يسمى بعالم النص. فيعرض في تحليله للنصوص مكونات النظام النصاني ويبرزها وإن بدت في ظاهرها مبعثرة؛ إذ على المحلّل اكتشاف الآلية التي تمكنه من إيجاد فتيل الربط لتكوين البناء المتميز، هذا يعني أنّ فتيل الربط هو ذلك الرابط المضمر مقابل الروابط المتجلية في تشكيله السطحي –

[1] () انظر: عفيفي، أحمد. نحو النص – اتجاه جديد في الدرس النحوي. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2001م. ص37–38.

التي كانت ترومها الدراسـات التقليدية[2]. وقد حاول بعض الدارسـين، عنوا بدراسـة نحو النص، تأسـيس أطر عامة تبحث في الترابط النصـي من حيث أشـكاله ووسـائله، إلا أنّ معظمها كان منصـبًا على العلاقات الداخلية للنص، فمثلًا صـوّر هاليداي ورقية حسـن خصيصـة الترابط هذه باعتبارات لغوية خمسـة، تجعل مكونات النص مترابطة ترابطًا خطيّا، وهذه الاعتبارات هي: **الإحالة** كالضمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات المقارنة، **والاستبدال**، و**الحذف**، و**الوصل**، **والاتساق المعجمي**. هذا يعني أنّ نصيّة النص –في نظرهما– قضية داخلية، ووظيفة المتلقي أمامها الحكم بوجودها أو عدمه[3].

وفي فترة لاحقة التفت دارسو نحو النص إلى أنّ دراسة العلاقات التركيبية داخل النص مسألة قارّة وواضحة منذ القدم، فعمدوا إلى ما هو خارج العلاقات التركيبية، لبيان تماسك النص، من خلال دراسة الأبعاد غير اللغوية، وربطها بالعلاقات التركيبية اللغوية الداخلية، للوصـــول إلى تحليل عميق للنص. هذا يعني أنّ نحو النص يحفل بالخارج في قراءة الداخل، معتمدًا في ذلك على علوم أخرى غير اللغوية، كعلم النفس والاجتماع، ليســقطها على النص في التحليل. وهذا الأمر يتطلب من المحلل تصـورات واسـعة تشـمل عناصـر نحوية ودلالية ومنطقية وتداولية وغيرها مما يحدده النص المراد تحليله.

وفي إطار دراســة العلاقات التركيبية داخل النص، تجدر الإشــارة إلى ما ذكره أبو زنيد من أنّ النص يقوم على مستويين: تتحكم بالمستوى الأول منه القواعد النحوية والدلالية التي تحدد الترتيب الداخلي فيه، أي العلاقات التركيبية الداخلية. والمسـتوى الثاني يتحدد بالنظر إلى النص كاملاً بوصـفه وحدة كليّة، ويتم ذلك بتجاوز مجموع المعاني الجزئية المتحصلة عبر المستوى الأول، حتى يتم الوصول إلى المستوى الأشمل، وهو البنية الكبرى التي تتركب من قضايا تحيل إلى الوقائع نفسها[4].

وقد عمد هذا البحث إلى تطبيق نحو النص في تحليل قصـيدة من الشـعر الحر؛ بدراسـة العلاقات التركيبية الداخلية، وإسقاط بعض العوامل الخارجية في فهم النص، لبيان تماسكه ووحدته العضوية، والموضوعية.

تحليل قصيدة زهور للشاعر أمل دنقل في ضوء نحو النص ,

[2]() انظر: سرايعية، ياسين. **قراءة في وسائل السبك النصي.** بحث منشور في مجلة العلوم الانسانية. السنة الخامسة، العدد 35، خريف 2007م.

[3]() انظر: أبو خرمة، عمر. نحو النص –نقد النظرية وبناء أخرى. اربد: عالم الكتب الحديث، 2004م. ص 81. منقول عن كتاب هاليداي ورقية حسن. الاتساق في الانجليزية (cohesion in English).

[4]() انظر: أبو زنيد، عثمان. نحو النص – إطار نظري ودراسات تطبيقية. اربد: عالم الكتب الحديث، 2009م. ص 40.

يعمد هذا البحث إلى اختيار نص من الشعر الحديث ليكون محور المعالجة النصية، بدراسته ضمن إطار نحو النص. وقد وقع الاختيار على قصيدة بعنوان "زهور" للشاعر أمل دنقل([5])، كأنموذج للشعر الحر في العصر الحديث.

وسلالٌ منَ الورِدِ

ألمحُها بينَ إغفاءةٍ وإفاقةْ

وعلى كلِّ باقة

اسمُ حامِلِها في بِطاقة

***

تَتَحدثُ لي الزَهراتُ الجميلةُ

أنّ أَعيُنَها اتَّسَعَتْ – دهشةً –

لحظةَ القَطْف

لحظةَ القَصْف

لحظة إعدامها في الخميلةْ!

تَتَحدثُ لي..

أَنّها سَقَطتْ منْ على عرشِها في البسَاتين

ثم أَفَاقَتْ على عَرْضِها في زُجاجِ الدكاكينِ، أو بينَ أيدي المُنادين،

حتى اشترَتْها اليدُ المتَفضِّلةُ العابِرةْ

تَتَحدثُ لي..

كيف جاءتْ إليّ

(وأحزانُها الملَكيةُ ترفع أعناقَها الخضْر)

كي تَتَمني ليَ العُمرَ!

وهي تجودُ بأنفاسِها الآخرةْ!!

***

كلُّ باقةْ..

بينَ إغماءة وإفاقةْ

تتنفسُ مِثلِيَ – بالكادِ – ثانيةً.. ثانيةْ

---

[5] - القصيدة من كتاب: دنقل، أمل. الأعمال الشعرية. د.م: مكتبة مدبولي، 1995م. ص 442- 443.

وعلى صدرِها حمَلتْ – راضيةْ..

اسمَ قاتِلها في بطاقةْ!

يسعى البحث في معالجته للنص الشعري إلى إبراز ركني التماسك النصي وهما: الاتساق والانسجام(6)، وقد ميّز علماء نحو النص بين هذين المفهومين؛ إذ يقصد بالاتساق البحث عن التماسك بين الأجزاء المشكلة للنص، ومجاله المادة اللغوية، فيتتبع فيه المحلل الوسائل اللغوية التي تصل بين العناصر المكونة للنص، ويبين أثرها في الاتساق، فيرصد الإحالة بالضمائر وألفاظ الإشارة، ويرصد العطف والحذف والاستبدال والتكرار، وكل ما يمكن أن يربط بين أجزاء النص من المادة اللغوية. أمّا الانسجام فإنّ مظاهره تأويلية لا لغوية؛ تتطلب من المحلل الاهتمام بالعلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده، متجاوزا بذلك المادة اللغوية، لأنّ قراءة النص قراءة عميقة تعتمد على معرفة المحلل بعالم النص الذي تحيل إليه الجملة أو الجمل(7).

بآية ما تقدم، يمكن القول إنّ البحث في تحليله لقصيدة "زهور" سيعمد في مداه الأوسع على البنية اللغوية للنص، بيد أنّه سيبدأ التحليل من خارج النص من خلال إلقاء الضوء على السياق الثقافي العام للشاعر دنقل، والسياق النصي الخاص لقصيدة "زهور" –ضمن ما يسمى بـ "عالم النص"، انطلاقًا من فكرة مؤدادها أنّه لا يمكن إدراك لغة الناص وفاعليتها تبعا لتصورات لغوية عامة، لا تضع في اعتبارها فاعلية التجربة النصية وخصوصيتها وفرديتها، والمحيط الذي تحيل إليه جمل النص(8).

عالم النص

إنّ الاستعانة بما هو غير لغوي (عالم النص) لفهم ما هو لغوي (النص) أمرٌ يساعد على تحليل النص وقراءته قراءة عميقة، وسبر أغواره دون ليّ عنقه؛ هذا يعني أنّ استغلال المعرفة السابقة عن المنتج والظروف التي أدت إلى خلق المدوّنة، أمرٌ يجعل المتلقي بعيدًا عن التعسف في التأويل. وتجدر الإشارة إلى أنّ دراسة النص ضمن إطار معرفة العالم، تتجاوز ما قاله دوسوسير من أنّ دراسة اللغة تتم من ذاتها وفي ذاتها ولذاتها(9)، وتتجاوز دعوى موت المؤلف، بيد أنّها لا تعني التطرف، فالتطرق لعالم النص يكون بلا إفراط وتفريط؛ بل بالاقتصار على ما من شأنه أن يعد أداة فاعلة في إضاءة النص، لذلك سيقتصر البحث في هذا الجزء على عنصرين خارجيين هما: قائل النص، وموضوع النص.

---

(6) انظر: خطابي، محمد. لسانيات النص –مدخل إلى انسجام الخطاب. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1991م. ص5 .

(7) انظر: أبو زنيد. نحو النص. 42. وانظر: الخطابي. لسانيات النص. 5–6.

(8) انظر: أبو زنيد. نحو النص. 80.

(9) انظر: دوسوسير، فردنيان دي. علم اللغة العام. ترجمة: يوئيل يوسف عزيز. د.م: بيت الموصل، 1988م. ص 253.

*للاستزادة انظر: الدوسري، أحمد. أمل دنقل شاعر على خطوط النار. ط2. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2004م.

1- قائل النص*

أمل دنقل شاعر ومفكر مصري، أطلق عليه والده الذي كان أحد علماء الأزهر هذا الاسم في عام 1940م، تيمنًا بنجاحه لحصوله على الإجازة العالمية، عرف شعره بالتزامه الوطني وقضاياه السياسية.

أصيب أمل دنقل بمرض السرطان الخبيث عام 1979، فدخل المستشفى للعلاج، وكان صاحب إرادة عالية فى صراعه مع المرض، ولم يهمل الشعر؛ إذ ظل يكتبه في مرقده بالغرفه رقم 8 في المستشفى، فألّف ديوانا كاملا باسم "أوراق الغرفة 8"، نشرته زوجته بعد أربعين يوماً من وفاته.

ويمكن عدّ شعر الغرفة رقم 8 بمعهد الأورام كتابةَ شاعر أوشك على الانطفاء النهائي، مؤمن بالموت المحتم، وقصيدة "زهور" هي إحدى نتاجات تلك الفترة، يتأمل فيها الموت من خلال ما يحيط به، ويشرك الطبيعة في معاناته.

2- موضوع النص

تعبّر قصيدة "زهور" عن مرحلة مهمّة مرّ بها الشاعر، وهو على فراش المرض، ينقل الواقع وأثره على نفسه، من خلال حديث الزهرات إليه، زهرات كانت أميرات متوّجة في بساتينها، ثمّ تأتي يد فتسلبها حقها في البقاء، يد لا تملك الحق بإنهاء حياتها، لتقدمها للآخر، متمنية له الشفاء وطول العمر.

يرى الشاعر باقات من الورود الجميلة في ظاهرها، ثم يفصح عن حقيقتها؛ إذ هي زهرات بريئة، اغتيلت فسلبت منها الحياة فجأة، وجيء بها لتجود بحياتها فتقدمها للآخر، وهي شامخة رافعة أعناقها عنان السماء، أبت وهي تحتضر الانكسار وأصرت -وهي تلفظ أنفاسها الأخيرة- على فضح حقيقة الجناة؛ فالمشاعر الزائفة من اليد المتفضلة تخبئ وراءها قسوة وعنفًا.

جاءت هذه القصيدة بعد عدة قصائد واصل فيها دنقل رفضه الاجتماعي والسياسي، فموضوعها ظاهره اجتماعي، وباطنه فيه معنى سياسي؛ فهو رفض للواقع، وكأنّ الشاعر في هذه القصيدة يقول بصوت شامخ: إنّ الطغاة لن يستطيعوا تحقيق مبتغاهم عند تربّصهم بكل شيء جميل ليحسّنوا صورتهم القبيحة أمام الآخرين، فهذا التحسين والتجميل لا يغتر به إلا من كان على نظره غشاوة، أما أصحاب النظرة الثاقبة فيدركون أنهم قتلة، ومحاولاتهم بأن يبدوا أصحاب فضل وعرفان ما هي إلا محاولات فاشلة، فحقيقتهم واضحة لهم.

نحو النص والمعطيات اللغوية

يمكن تقسيم هذه القصيدة إلى ثلاث وحدات نصية كبرى -حسب معايير شكلية وتركيبية ودلالية، على النحو الآتي:

الوحدة النصية الأولى: مشهد يصف فيه الشاعر منظر السلال، وهي ماثلة أمام عينيه، في رقعة زمانية ومكانية تختلف عنها في المشهد التالي، ويبدأ بجملة اسمية.

"*وسلال من الورد...... اسم حاملها في بطاقة*".

الوحدة النصية الثانية: مشهد حديث الزهرات للشاعر، تصف فيه لحظة الموت بتسلسل زمني وتحديد مكاني، ويحتل هذا المشهد الحيّز الأكبر من القصيدة؛ إذ يمكن تقسيمه إلى وحدات نصية صغرى، تبدأ كلها بجملة فعلية على النحو الآتي:

أ- *"تتحدث لي الزهرات...... لحظة إعدامها في الخميلة"* .

ب- *"تتحدث لي...... اليد المتفضلة العابرة"* .

ج- *"تتحدث لي ...... وهي تجود بأنفاسها الآخرة"* .

الوحدة النصية الثالثة: مشهد مماثل للمشهد الأول في الزمان والمكان، والإيقاع الصوتي، ويبدأ بجملة اسميّة كذلك.

"كلّ باقة...... اسم قاتلها في بطاقة" .

وقبل أن يبدأ البحث بتحليل الوحدات النصـــية، يجدر به أن يقف قليلًا على عنوان النص ويبين دلالته؛ فقد ارتأى دنقل أن يجعل كلمة "زهور" عنوانًا للقصـيدة، وكان موفقا في ذلك من عدة جوانب – موضـوعية، وأسـلوبية جمالية، ودلالية؛ فالنص في مجمله يدور حول إشـراك الطبيعة في معاناة بشـرية مشـاركة وجدانية، واختيرت الزهور من تلك الطبيعة لتكون معادلا موضوعيا للشاعر في تجسيد فكرة الموت، فلا غرابة أن تكون كلمة زهور عنوانا للقصيدة، هذا من الناحية الموضـوعية. أمّا من الناحية الأسـلوبية فالمتلقي يتوقع من العنوان أنّ هذا النص يمكن أن يندرج ضـمن النصـوص الرومانسية؛ لأنّ المتوقع من كلمة زهور أن تكون ذات إيحاءات جميلة مشرقة رومانسية، بيد أنّ خيبة التوقع –بالنظر إلى مضـمون النص– تثير في نفس المتلقي التسـاؤلات، فتجعله أكثر تفاعلًا مع النص، وهذا يضـفي عنصـرًا جماليا قائمًا على كســـر التوقع. ومن الناحية الدلالية يلحظ أنّ "زهور" جاءت نكرة، وترى الباحثة أنّ هذا التنكير يمكن تأويله دلاليًا؛ إذ أنّ هذه الزهور لم تعد بالنسـبة للشـاعر شـيئًا إيجابيًّا، ولم تعد تفوح منها الروائح الزكيّة، وإنّما هي تجسيد للموت، وهذا أمر غير معهود أو معروف.

ووفقًا للإطار العام في تقســـيم النص يمكن الوقوف على العناصـــر التي تجعل من هذه القصـــيدة نصًّـــا مترابطًا ومتماسكا، من خلال وصف النظام الذي تتألف منه الوحدات النصية وتحليله، وإبراز علاقات الارتباط التي تنشأ بين مكوناتها.

تتكون الوحدة النصية الأولى من مشهد سلال من الورد، يعطيها الشاعر الأولية فيقدمها على الرؤية؛ إذ لم يقل ألمح سـلالا من الورد، بل قال: "وسـلال من الورد ألمحها"، وهذا التقديم المتعمد جعل النص يُفتتح بالسـرد، ربما لدلالة أراد الشـاعر أن يبرزها، وهي تجريد السـلال من الحياة منذ البداية، فقدّم الاسـم الدال على السـكون على الفعل الدال على الحركة. وفي اختياره للفعل استخدم الفعل الدال على اللمح لا على وضوح الصورة؛ فلم يقل أراها بل ألمحها، وهو بذلك يؤكد ضبابية الرؤيا، وعدم وضوح الصورة. والمتأمل في هذا المشهد يرى أنّ عنصر الحركة معدوم، ليس فقط على مســتوى التقديم والتأخير، بل على مســتوى اختيار المصــدر دون الفعل؛ فالشــاعر ربما تعمد اســتخدام المصــادر في

"إغفاءة"، و "إفاقة"، ولم يقل: أغفو وأفيق، ليشير إلى الحدث غير مقترن بزمن، فيهيمن جو الموت على هذا المشهد، إذ يستبعد كل ما من شأنه أن يوحي بحركة وحياة، ويستبدل به ما يدل على السكون والموت، فتظهر بذلك براعته في انتقاء المادة اللغوية للتعبير عن الغرض المنشود.

بدأ النص بواو استئنافية ثم "سلال من الورد" إذ اتفقت لفظة سلال مع العنوان "زهور" في الجمع والتنكير، وهذا مما يمكن عدّه عنصر ربط، منذ البداية، بين العنوان ومستهل النص. ثم استخدم أسلوب التضاد فصوّر لنا نفسه موزعة بين حالتين: إغفاءة وإفاقة، ولا يستبعد أنّ هذا الأسلوب جيء به لإحداث وظيفتين: وظيفة نفسية؛ تبين الحالة النفسية المضطربة. ووظيفة بنيوية؛ فقد أحدثت اللفظتان رنة صوتية، وجرسا موسيقيا، متسقًا مع اللفظة الأخيرة في هذا المشهد، وهي "بطاقة"، فالإيقاع الصوتي في (إغفاءة، إفاقة، بطاقة) إيقاع موسيقي متكرر، يرافق شعور الشاعر، وقد عاد إليه في المشهد الثالث في النص، كما سيتضح لاحقًا.

أمّا زمن المشهد الأول أو الوحدة النصية الأولى فهو الزمن الحاضر، ويصف الشاعر ما يراه، في مكان غير مصرح به ولكنه معروف ضمنا وهو المستشفى.

والقراءة السطحية للوحدة النصية الأولى توحي أنّ الشاعر يعرض جانبًا اجتماعيا، يتمثل في تقديم الزهور للمريض، عليها بطاقات تحمل أسماء حامليها.

ويمكن توضيح مكونات الوحدة النصية الأولى على النحو الآتي[10]:

نص 1 (الوحدة النصية الكبرى): ج1 وسلال من الورد ألمحها بين إغفاءة وإفاقة.

+ ج 2 وعلى كل باقة اسم حاملها في بطاقة.

تكونت الوحدة النصية الأولى من جملتين، ربط بينهما حرف العطف التراكمي (و).

أما الوحدة النصية الثانية فتمثل حديث الزهرات، وفيها يسقط الشاعر ما في نفسه على الزهور؛ فيتحدث على لسانها، ويبين مصير الإنسان وينقل الواقع وحقيقته من خلال حديث الزهرات إليه، فتحدثه، بعد أنسنتها، عن رحلتها من البستان إلى المستشفى، معربة عن دهشتها لحظة إعدامها في الخميلة.

وتتكون هذه الوحدة النصية من ثلاث وحدات نصية صغرى، يختلط فيها السرد بالشعر، وتبدو كأنها مشاهد، وربما كانت القصيدة كلها قائمة على المشهدية. تبدأ المشاهد الثلاثة بفعل مضارع يسند فيه الشاعر القول إلى الزهرات، فيكرر في بداية كل مشهد قوله: "تتحدث لي".

ويمكن توضيح مكونات هذه الوحدة على النحو الآتي:

---

[10]() يحاكي البحث في عرضه لأجزاء النص ما ورد عند الأزهر الزناد، في كتاب نسيج النص – بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993م. ص 32– 33.

نص 2(الوحدة النصية الكبرى): ج3 تتحدث لي+ نص 3

نص3 : ج4 أنّ أعينها اتسعت دهشة لحظة القطف.

+ ج5 [اتسعت دهشة] لحظة القصف.

+ ج6[اتسعت دهشة] لحظة إعدامها في الخميلة.

نص 4: ج7 تتحدث لي + نص 5

نص 5: ج8 أنها سقطت من على عرشها في البساتين.

+ ج9 **ثم** أفاقت على عرضها في زجاج الدكاكين.

+ ج10 **أو** [أفاقت على عرضها] بين أيدي المنادين.

+ ج11 **حتى** اشترتها اليد المتفضلة العابرة.

نص 6: ج12 تتحدث لي + نص 7

نص 7: ج13 كيف جاءت إلي

+ ج14 **و**أحزانها الملكية ترفع أعناقها الخضر.

+ ج15 **كي** تتمنى لي العمر.

+ ج16 **و**هي تجود بأنفاسها الآخرة.

وفي هذا المشهد تؤدي الزهرات دورين هما: الحوار، والتعاطف؛ يظهر الحوار من خلال حديث الزهرات، ويبدو أنّه لم يكن حوارا عاديا؛ فقد كانت الزهرات تتحدث وكان الشـاعر يصـغي لها دون أن يشـاركها القول، إذ لا داعي لأن يتجاذبا الحديث، طالما يتحدث هو على لسـانها، فيجعلها معادلا موضـوعيا له، لذلك لم يقل تتحدث إلي، بل قال: تتحدث لي، وهي بذلك تماثل جملة "تقول لي" في الدلالة. أما التعاطف فتبدو الزهرات متعاطفة جدًا مع الشـاعر، ولا غرابة في ذلك، لأن الشــاعر جاء بها لتكون ذات موضــوع شــعري؛ إذ هي زهرات بريئة، اغتيلت فجأة، وجيء بها لتجود بحياتها فتقدمها للآخر، فترفع أعناقها لتتمنى للشاعر العمر، بيد أنّه تمنٍّ غير مثمر.

أما مكونات الوحدة النصية الثالثة فيمكن توضيحها كالآتي:

نص8: ج17 كل باقة بين إغماءة وإفاقة.

+ ج18 تتنفس مثلي – بالكاد– ثانية..ثانيه.

+ ج19 **و**على صدرها حملت – راضية... اسم قاتلها في بطاقه.

وفي هذا المشـهد أيضًـا تظهر براعة الشـاعر في انتقاء المادة اللغوية؛ فاسـتخدام لفظة "بالكاد" فيها دلالة على أنّ التنفس كان صـــعبا، وهذا يعني اقتراب الموت، ثم يعزز هذا المعنى باســـتخدام لفظة "إغماءة"، في قوله: "بين إغماءة

وإفاقة" حيث كانت في أول مقطع في النص "إغفاءة"، في قوله: "بين إغفاءة وإفاقة"، وهذا التغيير المتعمد من الشاعر يوحي بتصعيد الموقف؛ فالمقطع الأول هيمن عليه السكون وعدم الحركة، فكانت لفظة إغفاءة مناسبة في ذلك الوقت، ثمّ بدأ جو الموت بالتأزم إلى أن وصـــل إلى إغماءة في المقطع الأخير. ولم يكن هذا التغيير هو الوحيد الذي يوحي بتصعيد الموقف، بل يلحظ أنّ الشاعر ختم المقطع الأول من القصيدة بقوله: "وعلى كلّ باقة اسم **حاملها** في بطاقة"، بينما ختم المقطع الأخير بقوله: "وعلى صـدرها حملت راضـية اسـم **قاتلها** في بطاقة" ليدل بالنهاية على أنّ القراءة السطحية للمقطع الأول ليست كافية، وإنما المراد هو قراءة أعمق تتضح في نهاية النص، تتمثل في أنّ المشاعر الزائفة من اليد المتفضلة تخبئ وراءها قسوة وعنفًا، لسلبها إرادة الأبرياء.

وبعد عرض بنية النص التركيبية وتفكيكها إلى بنى نصـية صـغرى وأخرى فرعية، لا بدّ من توضـيح الكيفية التي تتماسك بها هذه البنى من الناحية اللغوية، وأثرها على الناحية الدلالية؛ بإبراز الروابط والوسائل التي تجعل من متتاليات الجمل نصا متماسكا، ومنها:

1- الإضمار:

يعد الإضـمار نوعا من أنواع الإحالة، التي تحقق التماسـك الدلالي للنص، وبالإضـافة إلى دوره في ربط النص وتماسـكه فإنّه يعد أيضًـا وسـيلة من وسـائل الاقتصـاد في العنصـر اللغوي[11]؛ لأنه يقوم على ترك تكرار الاسـم والاستعاضة عنه بعلامة الضمير. ويعمد البحث هنا إلى حصر الضمائر، وبيان عائدها في كل وحدة نصية، لبيان أثر ذلك في تماسك النص.

الإضمار في الوحدة النصية الأولى[12]:

الرقم	التركيب في النص	الضمير	العائد	الوضع
1-	ألمحها	الهاء	سلال الورد	اختصار عنصر
2-	حاملها	الهاء	الباقة	اختصار عنصر

الإضمار في الوحدة النصية الثانية:

الرقم	التركيب في النص	الضمير*	العائد	الوضع
3-	لي	الياء	الشاعر	اختصار عنصر
4-	أعينها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
5-	إعدامها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر

[11]) انظر: أبو خرمة. نحو النص. 172.

[12]) يحاكي البحث في عرضه للجدول ما ورد عند أبي خرمة في نحو النص.

6-	لي	الياء	الشاعر	اختصار عنصر
7-	أنّها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
8-	سقطت	(هي)	الزهرات	اختصار عنصر
9-	عرشها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
10-	أفاقت	(هي)	الزهرات	اختصار عنصر
11-	عرضها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
12-	اشترتها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
13-	لي	الياء	الشاعر	اختصار عنصر
14-	جاءت	(هي)	الزهرات	اختصار عنصر
15-	إلي	الياء	الشاعر	اختصار عنصر
16-	أحزانها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
17-	أعناقها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر
18-	تتمنى	(هي)	الزهرات	اختصار عنصر
19-	وهي	هي	الزهرات	اختصار عنصر
20-	تجود	(هي)	الزهرات	اختصار عنصر
21-	بأنفاسها	الهاء	الزهرات	اختصار عنصر

* بعض الضمائر وضعت داخل قوسين للإشارة إلى أنها ضمائر مستترة، وهذا ينطبق على ضمائر الوحدة النصية الثالثة أيضًا.

الإضمار في الوحدة النصية الثالثة:

الرقم	**التركيب في النص**	**الضمير**	**العائد**	**الوضع**
22-	تتنفس	(هي)	الباقة	اختصار عنصر
23-	مثلي	الياء	الشاعر	اختصار عنصر
24-	صدرها	الهاء	الباقة	اختصار عنصر
25-	حملت	(هي)	الباقة	اختصار عنصر
26-	قاتلها	الهاء	الباقة	اختصار عنصر

يلحظ من الجدول أعلاه أنّ جميع الضمائر (الظاهرة –متصلة ومنفصلة، والمستترة) الواردة في النص بوحداته النصية الثلاث، تعود على عنصرين رئيسيين، يُعدان محور النص، وهما: الشاعر، والزهرات أو ما حل مكانها كباقة،

وسلال. ويلحظ أيضًا كيف أنّ الشاعر كان في كل وحدة نصية يذكر الاسم الظاهر مرة واحدة فقط في بداية النص، ثم يحيل إليه فيما بعد بالإضمار؛ فمثلا في الوحدة النصية الثانية لم يذكر لفظ الزهرات إلا مرة واحدة في البداية، ثم أحال إليها بالضمير في خمسة عشر موضعًا. وكذلك الوحدة النصية الثالثة فقد ذكر لفظة "باقة" مرة واحدة في بداية النص، ثم أحال إليها بالضمير في أربعة مواضع. ويمكن القول إن استمرار الإحالة إلى محوري النص بضمير غائب مستتر تارة، وظاهر متصل أو منفصل تارة أخرى، يعني أنّ الوحدات النصية كلها -الكبرى والفرعية- متماسكة، لا يخرج أيّ منها عن موضوع النص، ويدل ذلك أيضًا على أنّ للإضمار دورًا مهما في إبراز تماسك النص وترابطه، بما يقوم به من الاستعاضة عن تكرار الاسم بعنصر يحيل إليه إحالة قبلية أو بعدية.

2- **العطف**:

العطف هو أحد وسائل الربط بين أجزاء النص إن لم يكن أبرزها؛ لأنّ الغاية منه إشراك مابعد حرف العطف مع سابقه في الحكم، هذا يعني أنّ العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه تجعل منهما شيئًا متماسكًا، ويأتي العطف في عدة مستويات؛ فهناك عطف على مستوى الألفاظ، وعطف على مستوى الجمل، وعطف على مستوى الفقرات، وهذا الأمر يجعل النص قائما على علاقات التضام بين مكوناته، مما يحقق له صفة الترابط النصي وتماسكه[13]. ويعمد البحث في هذا الموضع إلى رصد أدوات العطف في النص، وبيان دلالتها في الجدول أدناه:

الرقم	الجملة في النص	الرمز	دلالته
1.	إغفاءة وإفاقة	و	عطف على عنصر
2.	وعلى كلّ باقة	و	عطف على جملة
3.	ثمّ أفاقت	ثمّ	عطف على جملة
4.	أو بين أيدي المنادين	أو	عطف على جملة
5.	وأحزانها الملكية	و	عطف على جملة
6.	وهي تجود	و	عطف على جملة
7.	إغماءة وإفاقة	و	عطف على عنصر
8.	وعلى صدرها	و	عطف على جملة

يلحظ من الجدول تنوع في الأدوات وإن كانت لا تتجاوز ثلاثة روابط هي: "و، ثم، أو"، ويكمن التنوع في استخدام الواو في ستة مواضع، عطفت عنصرًا على آخر في موضعين، وفي الأربعة الأخرى عطفت جملة على جملة، واستخدام "ثم" في موضع واحد، عطفت فيه جملة على أخرى، واستخدام "أو" في موضع واحد أيضًا لعطف جملة على أخرى.

(13) انظر: أبو زنيد. نحو النص 131- 133.

وتنقسم الروابط المستخدمة في النص إلى[14]:

- رابط خطي يقوم على الجمع بين جملة ســـابقة وأخرى تلحقه، فيفيد مجرد الترتيب في الذكر، وهو الواو، وقد اســتخدم في ســتة مواضــع، كما ذكر ســابقًا، وتجدر الإشــارة إلى أنّ البحث عدّ واو الحال الواردة في بعض المواضع أداة ربط كـــ "واو" العطف؛ لأنها تربط الجملة الواقعة فيها مع الجملة السابقة بصاحب الحال، وقد أشار الدكتور إبراهيم خليل إلى الصلة بين واو الحال وواو العطف بقوله[15]: "فتسميتها بواو الحال لا تخرجها عن كونها مجتلبة لضم جملة إلى جملة".
- رابطين خطيين يقومان على الجمع، مع إدخال معنى آخر يتعين به نوع العلاقة بين الجملة والأخرى، ويعبران عن علاقة منطقية بين العنصـــرين المربوطين، وهما: "ثم، أو"؛ إذ جمع الرابط "ثم" بين جملتين، وهما: "أنها سـقطت من على عرشـها في البسـاتين **ثمّ** أفاقت على عرضـها في زجاج الدكاكين"، وعبّر عن علاقة منطقية بين الجملتين، تركز على عنصر الزمن، وهي أنّ حدث الإفاقة تبع حدث السقوط مع مهلة زمنية فصلت بين الحدثين. أما الرابط الآخر وهو "أو" فقد جمع أيضًـــا بين جملتين، وعبّر عن علاقة منطقية بينهما قائمة على التخيير.

3- الروابط الزمانية والمكانية:

على الرغم من أنّ القصـيدة عادة لا تسـتند إلى قواعد التماسـك المكانية أو الزمانية، مثلما هي الحال في الحكاية أو القصـة، إلا أنّ قصـيدة زهور قامت على المشـهدية والسـرد، لذلك ليس من الخطأ البحث عن أمارات تعمل على ترابط النص ضمن إطار زمني وآخر مكاني.

يلحظ أنّ الشاعر غلب عليه الإحساس بعنصري الزمان والمكان، فاستحالت القصيدة إلى مقطوعة سردية؛ لأنّها في وحداتها النصـية تبيّن مشــاهد متتالية، وأن الترتيب الذي جاء عليه النص يماثل الترتيب الزمني للحكاية؛ فالمشــهد الأول يجعل المتلقي يتصور كأن الشاعر في المستشفى وأمامه باقات من الزهور، ثم يأتي المشهد الثاني ويبين فيه الشاعر الطريقة التي أتت فيها الزهرات إليه، من خلال حديث يسـوقه على لسـانها، ويراعي في ذلك الحديث تسـلسـلا زمنيا ومكانيا للأحداث، ثمّ في المشـهد الأخير يعود الشـاعر بالمتلقي إلى الصـورة التي تمثلت أمامه (أمام المتلقي) في المشـهد الأول، وهي صـورة الشـاعر في حالة صـحية أكثر تأزمًا، وأمامه باقات من الزهور، تشـبهه في ذلك الوضـع المتأزم؛ إذ ظهر الشــاعر في المشــهد الأول في حالة بين إغفاءة وإفاقة، وفي المشــهد الأخير ظهرت الزهرات في حالة بين إغماءة

[14]() انظر: الزناد. نسيج النص 37.

[15]() خليل، إبراهيم. في اللسانيات ونحو النص. ط1. عمان: دار المسيرة، 2007م. ص 226.

وإفاقة. وهو بذلك يربط أول النص مع آخره؛ إذ يعود بالمقطع الختامي إلى بداية القصـــيدة، وذلك من خلال نقل الشاعر أحاسيسه ومشاعره إلى الزهرات.

وفي المشـهد الثاني أو الوحدة النصـية الكبرى الثانية، يظهر اهتمام الشـاعر بتفاصـيل المكان، ضـمن ما يقتضـيه عنصـر الزمن؛ فالأماكن المذكورة، أو المشـار إليها مرتبة في النص حسـب زمن الحدث، وهي: خميلة، عرش، بسـاتين، زجاج الدكاكين، أيدي المنادين، المستشفى [مستوحى من جملة "جاءت إلي"]. وهذه العلاقة التراتبية في الزمان والمكان قد نشأ عنها ضرب من التواصل الذهني بين وحدات النص.

ومما يدل على اهتمام الشـاعر بعنصـر الزمن، اسـتخدامه مادة لغوية تركز على إبراز هذا العنصـر بشـكل دقيق، كاسـتخدامه لفظة "لحظة" التي تكررت ثلاث مرات، واسـتخدامه لفظة "ثانية" التي تكررت مرتين متتاليتين. أما دور هذا في الربط بين أجزاء النص، فالشـاعر في كل الوحدات النصية يجعل المتلقي يستشعر بدلالة الزمن؛ فعلى المستوى اللغوي يستخدم الشاعر في المشهد الأول فعل "ألمحها"، وهو فعل فيه دلالة الزمن القصير، ثم في المشهد الثاني يستخدم "لحظة" مكررة، وفي المشـهد الأخير يسـتخدم "ثانية" مكررة أيضًـا، هذا على مسـتوى المادة اللغوية، أما على المسـتوى التأويلي فإنّ أكثر ما يهيمن على المريض هو عنصر الزمن، واقتراب الأجل، والقصيدة من أولها إلى آخرها تمثل تصعيدا لهذا الشـعور، ولا غرابة في ذلك؛ لأنها من نتاج شـاعر كان موشـكًا آنذاك على الانطفاء، وهذه القصـيدة من بين قصـائده التي يمكن عدّها كتابة على عتبة الموت؛ إذ يكشـف المقطع الأخير عن حالة الاستسلام التي تعيشـها الزهرات والشـاعر – على اعتبار أنّ الزهرات معادل موضـوعي للشاعر، فيظهر لنا في المشـهد الأخير ذلك الانسـان الذي ينهي مسار تحدياته للحياة والزمن، فيستسلم للموت ويستكين إلى قدره، فيقول:

كلُّ باقةْ ..

بينَ إغماءة وإفاقةْ

تتنفسُ مِثلِيَ – بالكادِ – ثانيةً.. ثانيةْ

وعلى صدرِها حمَلتْ – راضيةْ ...

اسمَ قاتِلِها في بطاقةْ!

ومما لا شك فيه أنّ الأحداث والحركات الواردة في القصيدة قد تحولت إلى ألفاظ، وأصبحت نصًا؛ أي أننا أمام نص ينقل لنا أفعالاً وحركات حدثت –ســواء أكانت حقيقية أم مجازية– عن طريق مادة لغوية، وقد وردت ألفاظ الأحداث المكونة لعالم النص مرتبة، باعتماد معيار التتابع في الحدوث، وظهرت حســب تعاقبها على محور الزمن؛ إذ يوافق سرد الأحداث في النص تتاليها، وجملة هذه الأحداث هي: ألمحها، تتحدث، اتسعت، سقطت، أفاقت، اشترتها، ترفع، تتمنى، تجود، تتنفس، حملت. وهـذا العرض يجمع الأحـداث دون ظهور أي معيـار، بيـد أن إبراز أدوات الربط اللغوية وإن كانت محدودة، يمكن أن يشــير إلى ترتيب الأحداث بالاعتماد على معيار التتابع الزمني، ويمكن توضــيح

ذلك بالإشارة إلى الأحداث: "سقطت، وأفاقت، واشترتها" مثلا، فقد ربط بين "سقطت" و "أفاقت" بـــ "ثم"، وهو رابط قد يشير إلى أن المسافة الفاصلة بين هذين الحدثين كانت قصيرة قياسًا مع تلك المسافة الفاصلة التي يشير إليها الرابط "حتى" بين حدثي الإفاقة والاشتراء، فجاءت الأحداث على النحو الآتي: سقطت ثم أفاقت حتى اشترتها. أما الأحداث التي لم يظهر بينها رابط لغوي، فإنّه لا بدّ أن يكون هناك مدى زمني فاصل بينها يرتبها، وإن كان غير محدد أو لم يقصد الشاعر إلى تحديده.

وإذا ما تقرر أن النص مكون من ثلاثة مشــاهد، إلا أنه يمكن اختزالها في مشــهدين من حيث المكان: مشـــهد داخلي تدور أحداثه في المستشفى، وهو منظر الزهور أمام مرأى الشـاعر، ويظهر في الوحدة النصـية الأولى والثالثة. ومشهد خارجي تدور أحداثه خارج المستشفى، وهو ما تضمنه حديث الزهرات إلى الشاعر، وتبين فيه كيف وصلت إليه، ويظهر في الوحدة النصية الثانية. وفي ذلك الاختزال ربط بين أجزاء النص من ناحية مكانية.

4– التكرير:

التكرير من الوحدات اللفظية التي تدخل في سبك النص، لدوره في الربط بين الأجزاء وتواصلها، وهذا الأسلوب وظّفه دنقل في قصيدته، فقد تكرر ضـمير المتكلم (الياء) في النص سـت مرات، وتكررت "لي" أربع مرات، وأفاد هذا التكرير استمرارية في وحدة المرجع؛ بعودة الضمير على ذات واحدة وهي ذات الشاعر، فشكل حلقة متكررة تربط بين أجزاء النص. وتكررت جملة "تتحدث لي" ثلاث مرات في الوحدة النصية الثانية، أفاد تكرارها وصل الوحدات النصية الفرعية الثلاث بعضها ببعض، وزاد في تماسكها. ويرى محمد الخطابي أنّ التكرير قد يؤتى به خشية تناسي الأول لطول العهد به في القول[16]، وربما انطبق هذا على القصــيدة؛ فالشــاعر في الوحدة النصــية الثانية أورد حديث الزهرات في أحد عشر سطرًا، وكان يكرر جملة "تتحدث لي" بين كل ثلاثة أسطر أو أربعة، لكي ينبه المتلقي ويذكّره بأنّ كل هذه الأسطر هي تتمة لحديث الزهرات.

وأخيرًا يمكن القول إنّ دراسة العلاقات التركيبية الداخلية لا تقتصر فقط على الروابط والأدوات اللفظية في إيجاد التماسك النصي للكلام، فهناك روابط يمكن التوصل إليها عن طريق السياق كالعلاقات المنطقية وغيرها، فقد لوحظ سابقًا على قصيدة زهور محدودية أدوات العطف، على اعتبار أنّ العطف من أبرز وسائل الربط، إلا أنّ هذا الأمر لم يحل دون وجود تواشــج بين العناصـــر المكونة للنص؛ هذا يعني أنّ الربط في الجمل قد لا يكون قائما على النســيج اللفظي، بل إنّ هذا النســيج يحيل إلى نوع معنوي من الربط، فمثلًا جملة "تتحدث لي" في الوحدة النصـــية الثانية ارتبطت بما بعدها من الجمل من خلال ربط مباشـــر؛ لأنّ الفعل "تتحدث" يخبر عن واقعة عناصـــرها ثلاثة: طرفا التواصـــل [الزهرات + الشــاعر] والحدث في جملة "تتحدث". وأنّ الجمل اللاحقة لذلك الفعل ترتبط به بما توردە من

---

(16) انظر: خطابي. لسانيات النص. 134.

مضمون ذلك الحديث. ويشير الأزهر الزناد إلى أنّ النحاة والبلاغيين العرب ربطوا غياب الرابط اللفظي بافتراض ذهني تقتضيه عملية التواصل وجدليته[17]، هذا يعني أنّ أدوات الربط غير اللفظية يمكن التوصل إليها عن طريق السياق كالعلاقات السببية، والمنطقية وغير ذلك.

وتجدر الإشارة إلى مسألة مهمة ليس لها علاقة بتماسك النص، ولكن لابدّ من التنبه إليها في تحليل نص كهذا، وهي التشكيل الكتابي للنص؛ فقد وظّف دنقل علامات الترقيم بشكل لافت، وحمّلها كثيرًا من الدلالات والمعاني، كتوظيفه النقاط الأفقية بكثرة، التي توحي بكلام محذوف، مثل قوله: "تتحدث لي.." وقد تكررت هذه الجملة مرتين في الوحدة النصية الثانية متبوعة بنقاط أفقية، وكذلك قوله في الوحدة النصية الثالثة: "كلّ باقة.."، وقوله: "ثانية.. ثانية"، ولعل الهدف من ذلك هو حرص الشاعر على خلق حالة من التفاعل بين النص والمتلقي، وحثه على التوقع لاستكناه الخطاب المسكوت عنه، وملء الفراغات[18].

أما استخدام الأقواس فقد خالف دنقل في توظيفه لها ما هو مألوف؛ فالأقواس تستخدم عادة لما يمكن أن يستغنى عنه، بيد أن الشاعر استخدمها في قوله: "(وأحزانها الملكية ترفع أعناقها الخضر)" ليسلط الضوء على هذه الجملة فتصبح ذات دلالة إيحائية بارزة، تكشف عن الحزن العميق؛ إذ جعل الشاعر للأحزان أعناقًا خضراء. واستخدم الاعتراض أيضًا غير مرة، مثل: -دهشة- و -بالكاد- ليجعل القارئ مشدودًا لدلالات تلك الكلمات.

الخاتمة

لعل أهم ما توصل إليه البحث بعد دراسة قصيدة زهور للشاعر أمل دنقل ضمن ما يعرف بـ "نحو النص" هو أنّ اتساق النص وانسجامه يتطلبان شبكة من العلاقات بين الجمل المتباعدة داخل النص، وعلاقات أخرى بين النص ومحيطه الخارجي، وأنّ دراسة التنظيم الداخلي تركز على إبراز الروابط اللفظية وغير اللفظية، التي تسهل للمتلقي إدراك الترابط الداخلي بين أجزاء النص.

وبعد الوقوف على مظاهر الاتساق في القصيدة خلص البحث إلى أنّ الأجزاء المكونة لنص زهور تواشجت تواشجًا داخليًا، بالاعتماد على عدة وسائل تبين العلاقات بين البنى الداخلية، وتساهم في تشكيل وحدة النص، عرض البحث بعضًا منها كالإضمار، والعطف، والروابط المكانية والزمانية، والتكرير، فجاءت مكونات النص بعضها متعلق ببعض، تعلقًا يعكس مقدرة الشاعر على نظم النص نظمًا محكمًا متسقًا.

---

[17]() انظر: الزناد. نسيج النص. 39.

[18]() انظر: ربابعة، موسى سامح. الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، 2002م. 92.

وبعد الوقوف على ملامح الانسجام في القصيدة خلص البحث إلى أنّ المدونة من أوّلها إلى آخرها تدور حول رسالة أو هدف يريد الشاعر إيصاله إلى المتلقي، يبدو في ظاهره غرضًا اجتماعيًا، إلا أنّه في حقيقته أعمق من ذلك، وهو ما أشير إليه في "موضوع النص" من أنّ القصيدة في مجملها رفض للواقع؛ فقد جاء دنقل بالزهرات التي كانت متوجه في بساتينها، ثم أتت يد متفضلة تخبئ وراءها قسوة وعنفًا سلبتها حقها في البقاء، لتقدمها للآخر، جاء بها ليعبر من خلالها عن رفضه للواقع، وليرسل رسالة إلى العالم مفادها أنّ الطغاة لن يستطيعوا تحقيق مبتغاهم وهو تجميل صورتهم القبيحة، والظهور بمنظر المتفضِل على الآخرين؛ لأن حقيقتهم واضحة وبادية للعيان.

المصادر والمراجع

- أبو خرمة، عمر. **نحو النص – نقد النظرية وبناء أخرى**. ط1. اربد: عالم الكتب الحديث، 2004م.
- أبو زنيد، عثمان. **نحو النص – إطار نظري ودراسات تطبيقية**. ط1. اربد: عالم الكتب الحديث، 2009م.
- خطابي، محمد. **لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب**. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1991م.
- خليل، إبراهيم. **في اللسانيات ونحو النص**. ط1. عمان: دار المسيرة، 2007م.
- دنقل، أمل. **الأعمال الشعرية**. د.م: مكتبة مدبولي، 1995م.
- الدوسري، أحمد. **أمل دنقل شاعر على خطوط النار**. ط2. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2004م.
- دوسوسير، فردنيان دي. **علم اللغة العام**. ترجمة: يوئيل يوسف عزيز. د.م: بيت الموصل، 1988م.
- ربابعة، موسى سامح. **الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها**. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، 2002م.
- الزناد، الأزهر. **نسيج النص – بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا**. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993م.
- سرايعية، ياسين. **قراءة في وسائل السبك النصي**. بحث منشور في مجلة العلوم الانسانية. السنة الخامسة، العدد 35، خريف 2007م.
- عفيفي، أحمد. **نحو النص – اتجاه جديد في الدرس النحوي**. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 2001م.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://jalsr.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 5، العدد 2، 2020

e-ISSN: 2289-8468

المجامع اللغوية الجهود والإنجازات

LINGUISTIC ACADEMIES EFFORTS AND ACHIEVEMENTS

د. نوره ناهر ضيف الله الحربي

Nourah Nahur D. ALharbi

إدارة تعليم جدة– السعودية

no.on.123@hotmail.com

1441هـ /2020م

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01\05\2020
Received in revised form 01\20\2020
Accepted 07\01\2020

Abstract:

Linguistic Academies play an effective role to protect and spread the language however, it is not the prospected or satisfying role, in addition to the ambitions to which the Arabic-speaking persons aspire. Arabic is confined and limited inside the Arab world so, the increasing permeant efforts is the only way to achieve leadership of the language. This research highlights the importance and missions of the linguistic Academies, as well as their role in the linguistic development. Moreover, the research discusses the contribution of the Linguistic Academies in keeping in touch with the technical and linguistic development and how it is required for the educational linguistic reality, recently. Accordingly, the research will answer the main question:
What are the missions and achievements of the Linguistic Academies? It, also, aims at highlighting the academic role to protect Arabic and satisfy its linguistic needs in the different scientific fields.
The most important results and recommendations: The importance of the Linguistic Academies to protect Arabic and improve the linguistic mission. The academies will not be able to dominate, except by getting rid of their status quo and doing their best to acquire their prestige. In addition, they are required to form commissions and committees with an effective executive authority that can impose the Arabic word and confine the other recent intruder.
Keywords: Words of Civilization, derivation, Arabization, dialects, Arabic facilitation

الملخص

تقوم المجامع اللغوية بدور فاعل في حماية اللغة ونشرها، إلا أن هذه الدور ليس بالشكل المرضي، والمنتظر تحقيقه، فضلا عن الطموحات التي يتطلع إليها أبناء العربية. فاللغة العربية تعاني قصورا وانحسارا في الوطن العربي، ولا سبيل لتصدرها إلا بتكثيف الجهود المتواصلة. وهذه الورقة تسلط الضوء على أهمية المجامع اللغوية ومهامها، وأثرها في التنمية اللغوية ومواكبة التطور اللغوي والتقاني وحاجة الواقع اللغوي التعليمي لها في الوقت الحاضر. وبناء على ذلك ستجيب الورقة عن السؤال الرئيس: ما المهام والإنجازات التي تقوم بها المجامع اللغوية؟كما تهدف إلى إبراز الدور المجمعي في حماية العربية وسد احتياجاتها اللغوية في المجالات العلمية المختلفة. وأهم النتائج والتوصيات: وجود المجامع اللغوية مهم لحماية العربية و دفع مسيرة العمل اللغوي إلى التطور، و لن تتمكن المجامع من بسط نفوذها إلا بالتخلص من أوضاعها الراهنة، والسعي إلى كسب هيبتها، والعمل على تكوين هيئات ولجان ذات سلطة لغوية تنفيذية فاعلة، تفرض اللفظ العربي،وتحد من الدخيل المعاصر.

الكلمات المفتاحية: ألفاظ الحضارة، الاشتقاق، التعريب، اللهجات، تيسيرالعربية.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله،وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد..

فإن التطورات الحضارية التي ولجت في المجتمعات الإنسانية فرضت نمطًا حياتيا متشعبا،وبين زحام تلك المكونات الحضارية،تطل اللغة لتؤدي وظائفها المختلفة، فتزدهر في هذه الحضارة، وتساهم في ازدهار اللغات، بما تقتضيه المصلحة البشرية.

لقد اتسمت الحياة الحضارية اليوم بوجود هيئات و مؤسسات ترعى الشؤون والحاجات الإنسانية المختلفة، و في خضم هذا التنامي الحضاري العلمي و الاجتماعي و الإداري في وطننا العربي ظهرت في بدايات القرن العشرين مجامع اللغة العربية؛لتعتني باللغة وتحميها و تحفظ لهذه الأمة إرثها اللغوي الكبير، ليعطي ذلك كله اللغة دعما في أداء أدوارها المنشودة كمكوّن حضاري رئيس.و سيتوجه هذا البحث لدراسة الجهود و الإنجازات التي تقوم بها للمجامع اللغوية ومحاولاتها الحثيثة للحفاظ على العربية وتفعيل دورها لأداء وظائفها؛ من خلال الإجابة على الأسئلة التالية: ما الجهود المبذولة من المجامع على أرض الواقع ؟ وما سبل التطوير في ظل الإمكانات المتاحة والتحديات المتوالية؟ هل شملت النظرة مراحل التعليم ؟كما حاولت تسليط الضوء على الوسائل الممكنة لتفعيل النشاط المجمعي وما يمكن تقديمه من حلول في هذا الشأن.

فقام البحث على محورين يسبقهما مقدمة ومدخل وتتلوهما خاتمة،وجاء على النحو الآتي:

المحور الأول : جهود المجامع اللغوية في الحفاظ على العربية.

المحور الثاني : دور المجامع اللغوية في تيسر العربية.

الخاتمة : وتضمنت أهم النتائج والتوصيات.

مدخل: المجامع اللغوية في الوطن العربي

نشأت المجامع العلمية واللغوية العربية بدمشق والقاهرة وبغداد وعمان نظراً للحاجات الملحة التي اقتضتها الظروف السياسية والاجتماعية والفكرية التي عاشها العالم العربي في العصر الحديث. ونعني بالمجامع اللغوية: مؤسسات علمية بحثية، تعنى بالمصطلح، وشؤون التعريب في جميع مجالات المعرفة الإنسانية. وفيما يلي إشارة مختصرة إليها:

- **مجامع عاملة ومؤثرة :**

1. مجمع اللغة العربية بدمشق : أطلق عليه في بداية ظهوره سنة 1919م (المجمع العلمي العربي)، ثم صار اسمه فيما بعد (مجمع اللغة العربية)[1].

2. المجمع العلمي في بيروت :تأسس(المجمع العلمي) في بيروت عام 1920م [2]، وبعد عامين من إنشائه صدر قرار بإلغاء المجمع ووقف مخصصاته المالية بدعوى التوفير ، ولم يصل إلينا أي أثر من آثاره [3].

3. مجمع اللغة العربية بالقاهرة :

أنشئ أول مجمع اللغة العربية بمصر عام 1892م ، لكنه ما لبث أن توقف بعد بضع جلسات [4]. ثم صدر مرسوم1932م بإنشاء مجمع لغوي، وبدأ عمله في 1934م. وأطلق عليه عدد من الأسماء، وكان آخرها (مجمع اللغة العربية)[5]. قام المجمع خلال تاريخه الطويل، الممتد لأكثر من سبعين عاما، بأعمال ومنجزات مجيدة، أهمها: المعاجم اللغوية ، والقرارات العلمية [6] .

4. المجمع العلمي العراقي :أنشئ المجمع العلمي العراقي عام1947م، واهتم بتطوير اللغة العربية، وحرص على وحدة المصطلح العلمي العربي والتأليف والترجمة[7] .

5- المملكة العربية السعودية :

صدر توصيات بإنشاء مجمع للغة العربية في المؤتمر الذي عقد في شوال عام 1429هـ ، للحفاظ على اللغة العربية وخدمتها. وأولها:

1) مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية :

أنشأ المركز في عام 1429هـ بهدف المحافظة على سلامة اللغة العربية ومقره الرياض ، ويرتبط بوزارة التعليم العالي.

انظم المركز إلى اتحاد المجامع اللغوية في 1436هـ .

من أعمال المركز ونشاطاته :

-سلسلة تعليم اللغة العربية في دول العالم الناطقة بغيرها . وتهدف إلى إقامة برامج فريدة تخدم اللغة العربية هناك .

-جائزة المركز وتمنح كل سنتين ، ويقوم عليها لجان مختصة .

2) مركز اللغويات التطبيقية :

أسس المركز في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ويهدف إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ، والمساهمة في إيجاد حلول للقضايا والمشكلات اللغوية العربية . ويعد المركز هو الأول من نوعه على مستوى المملكة والوطن العربي [8].

3) مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية :

تأسس هذا المجمع في شهر ربيع الأول لعام 1433هـ , في مكة المكرمة وهو أول مجمع لغوي على الشبكة.وأهم أعماله الآتي: دراسة الأساليب والألفاظ الجديدة في مختلف العلوم والفنون التي لم تدرسها المجامع من قبل.ودراسة لهجات القبائل العربية ، تصحيحا وتأصيلا.وإصدار مجلة علمية إلكترونية دورية .

4) مجمع اللغة العربية الافتراضي :

مجمع لغوي تفاعلي يهدف إلى خدمة اللغة العربية وأساليبها ولهجاتها ، وتعريب مالم يعرب من المصطلحات [9].

6- مجمع اللغة العربية الأردني :

تأسس المجمع الأردني على مرحلتين؛ الأولى: في عام 1924م و لم يستمر.أما الثانية : فهي في عام 1976م في عمان وانضم إلى الاتحاد المجامع في عام 1977م[10] . أهم إنجازات المجمع الأردني ، "معجم ألفاظ الحياة العامة في الأردن "[11].

- **مجامع محدودة الأثر** [12]:

7- أكاديمية المملكة المغربية :

تأسست الأكاديمية في عام 1977م ، في الرباط ، وانضمت إلى اتحاد المجامع اللغوية العربية علم 1996م .

8- مجمع اللغة العربية الجزائري :

أنشأ هذا المجمع في عام 1986م ، في العاصمة الجزائر ، وانضم لاتحاد المجامع اللغوية العربية في عام 2001م .

9- المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون :

أنشأ المجمع التونسي في عام 1994م ، في العاصمة تونس ، وانضم الى اتحاد المجامع العربية علم 1997 م .

10- مجمع اللغة العربية الفلسطيني :

تأسس المجمع الفلسطيني في عام 1994م ، في بيت المقدس ، وانضم لاتحاد المجامع اللغوية العربية 1995م .

11- مجمع اللغة العربية الليبي :

تأسس في عام 1994م ، في طرابلس ، وانضم للاتحاد في عام 1997م .

12 مجمع اللغة العربية السوداني :

تأسس هذا المجمع في عام 1993م ، في العاصمة الخرطوم ، وانضم إلى اتحاد المجامع العربية في عام 1995م .

اتحاد المجامع العربية :

لما كان التفاهم بين المجامع اللغوية العربية، وتوحيد مناهج عملها في شؤون اللغة، ضروريًّا لتحقيق نهضة شاملة في مختلف المجالات ، تأسس اتحاد للمجامع اللغوية العلمية سنة 1971م ؛ لينظم الاتصال بين المجامع العربية، وينسق أعمالها ، و العمل على توحيد المصطلحات العلمية والفنية والحضارية العربية ونشرها.[13]

المحور الأول: جهود المجامع اللغوية في الحفاظ على العربية:

تناولت المجامع القضايا المتعلقة بوضع المصطلحات العلمية والفنية والمعاجم وتيسير النحو العربي وتطوير أساليب العربية وعلاقة العربية الفصحى باللهجات. فالمهمة المناطة بالمجامع اللغوية، هي أن نراها قد قامت بمسؤوليتها، حيث ينبغي أن تكون الهيئة التي تنوب عن الحكومة في التخطيط اللغوي للعربية، أو على أقل تقدير في الاشتراك الفاعل في هذا التخطيط، وأن تكون له في الوقت نفسه سلطة لغوية ذات تأثير ملموس.وسيتم تناول هذه المسألة من جانبين؛ الأول: أهم القضايا البحثية، والآخر: وسائل معالجة الألفاظ والمصطلحات.

1- التوسع في اللغة لاستحداث المصطلحات العلمية وألفاظ الحضارة:

اهتمت المجامع اللغوية العربية منذ تأسيسها بالمصطلح العلمي من حيث هو أداة البحث ولغة التفاهم بين العلماء، وأنه جزء مهم من المنهج العلمي، وأن تحديد المصطلح العلمي شرط أساسي في سلامة المنهج ووحدة الفهم والإفهام في لغة العلم، لذا اعتمدت المجامع اللغوية منذ النشأة على مجموعة من اللجان التي تقوم بالنظر في المصطلحات العلمية المتنوعة وألفاظ الحضارة، فتشكلت مثلا : لجنة علوم الطب والحياة، لجنة العلوم الاجتماعية والفلسفية لجنة الأصول العامة (التصنيف والتعريب والتوليد والاشتقاق)[14].

والتنمية اللغوية ضرورة ملحة لمواكبة التطور المعرفي، ولها طرق وأساليب متعددة، وقد ساعد مجمع اللغة العربية المصري على زيادة الثروة اللغوية العربية بإقرار صيغ قياسية جديدة لبعض المعاني، والموافقة على توسيع قواعد الاشتقاق[15] والقياس والتضمين[16]، مما ساهم في اتساع حدود اللغة، وطواعيتها للتعبير، وقدرتها على تقبل الألفاظ والمصطلحات الحديثة[17].

وتسير المجامع على نهج مستقر في وضع المصطلحات العلمية يلتزم به، وحين تتصدى اللجان العلمية لترجمة مصطلح أو تعريبه، تبحث عن أفضل المقابلات العربية له. فاهتمت بالمصطلحات العلمية، وأسهمت بجهود كبيرة لخدمة العلوم الحديثة ومصطلحاتها، وذلك للوفاء بحاجات العلم والمتطلبات العصرية والحضارية المختلفة، ولمساعدة الباحثين في التأليف العلمي باللغة العربية؛ حتي يمكن السير في طريق تعريب العلم والتعليم[18].

وعن أهمية تعريف المصطلح يقول إبراهيم مدكور: "أداة البحث ولغة التفاهم بين العلماء، وهو جزء من المنهج العلمي، ولا يستقيم منهج إلا إذا قام على مصطلحات دقيقة تؤدي الحقائق العلمية أداء صادقا، وتعين على حسن الأداء، وتوفر المجهود، والمصطلح أيضا قيمته من الناحية التعليمية فهو يجمع المتعلمين على دلالة واضحة. فالمصطلحات ضرورة علمية، ووسيلة هامة من وسائل التعليم ونقل المعلومات[19]. واختيار المصطلحات يعتمد على أسس أهمها، الآتي[20]:

- الالتزام بقرارات المجلس نهجا وأسلوبا لوضع المصطلحات، عند استحداث مصطلحات تقتضيها أغراض التعليم العالي ومطالب التأليف والترجمة.
- الحفاظ على التراث العربي، ومواكبة التطور العلمي الحديث في العالم، وذلك باختيار المصطلحات العلمية الملائمة.

ولعل هذه إشارة موجزة إلى بعض الإشكالات التي تواجه المجمع عند صوغ المصطلحات وتعريبها، ووضع الأطر والشروط التي تسير عليها، إيذانا بمواكبة المستجدات العلمية والمخترعات الحديثة الأجنبية بمقاييس عربية.

2- دراسة اللهجات:

اهتمت المجامع اللغوية منذ نشأتها باللهجات، وقد أقيمت لجان خاصة للاهتمام بدراسة اللهجات، ومن ضمن قراراتها العناية باستقراء الألفاظ والتراكيب في البلدان العربية وتصنيفها، وتناول اللهجات في المعاجم والمؤلفات القديمة بالدراسة والفحص، كما شجعت الدراسات المقارنة بين اللهجات العربية الحديثة، تقدم التقارير وترصد الظواهر وتعالج النتائج، واتبعت في ذلك الآتي:

1) استقراء الألفاظ والتراكيب الجارية على ألسنة أهل الأقطار العربية، وتدوين ذلك في معاجم وأطالس لغوية. وذلك بإعداد نشرات استفتائية وجمع ما يمكن من بيانات عن اللهجات العربية المختلفة. وتكوين جمعيات صغيرة من الجاليات العربية في مصر، لنقل واستقراء لهجاتهم وتدوين الملاحظات حول ذلك.
2) إتاحة الفرصة للمتخصصين في الدراسات اللغوية والصوتية للقيام برحلات إلى البلاد العربية، وتسجيل نماذج متعددة[21].

ولو أعادت المجامع النظر في اللغات المنتشرة بين المجتمعات العربية، ودراستها باعتبارها مستويات لغوية متنوعة تحتاج إلى اهتمام ومعالجة،للوقوف على مواطن الخلل التي تتطلب الفحص والدراسة، سيسهل الوصول للحلول الموفقة لتحقيق استعمال لغوي مقبول .

وعن أهمية دراسة اللهجات يقول عباس العقاد :" وكذلك تفيدنا دراسة اللهجات في معرفة التاريخ ، ففي إقليمي (أسوان) يبدلون الميم ياء فيقولون (البكان) بدلا من (المكان) و(البسمار) بدلا من (المسمار) . فقد نفهم من هذا أن أصول القبائل التي نزلت في هذا الإقليم ترجع إلى القبائل العربية التي كانت تقلب الميم ياء . ...ولئن كان هذا بعض ما يستفاد من تلك الدراسة ، إنها لجديرة بالعناية ، ولكني أعتقد أنها ستفيدنا أكثر"[22].

وكذلك دراسة مجمع اللغة الافتراضي لبعض الظواهر اللغوية في الجزيرة العربية تفيد في معرفة أصول بعض اللهجات وربطها بالتراث اللغوي مثل: ظاهرة قلب الجيم ياء كقولهم : (مسيد في مسجد)، (دياي في دجاج)،مما أثر عن الفصحى القديمة وشاع في اللهجات المعاصرة ، وبخاصة في منطقة الخليج العربي بـ(اليأيأة) .وتسمية ظاهرة قلب القاف

زايا (الدزدزة) كقولهم في(مقبل : مزبل) .وتسمية الصوت الواقع بين القاف والكاف الذي يجري على ألسنة كثير من الناس قديما وحديثا بـ(القَيْف) ، وجعله من الأصوات الفرعية ولا يدخل في الحروف الأصلية ، ويرسم هذا الحرف كالقاف الفصحى منقوطة بنقطتين من تحت ، ويدعو المجمع وضع هذا الحرف في لوحات المفاتيح ، وأجهزة الطباعة في خانة الرموز الفرعية لا الأساسية[23].

ثانيا: وسائل معالجة الألفاظ:

تتبع المجامع اللغوية وسائل للتوسع اللغوي، واستحداث الألفاظ والمصطلحات، للوصول إلى كلمات وتعبيرات ملائمة لمتطلبات العصر ومستجداته، وأهمها ما يلي :

- الاشتقاق: وهو:" أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى، ليدل بالثانية على معنى الأولى بزيادة مفيدة "[24]. وقد حظي الاشتقاق بعناية العلماء منذ العصور الإسلامية الأولى، وتعددت جوانب البحث فيه، والصيغ الاشتقاقية لم تختلف عن العصور الأولى، فهي قوالب على محدوديتها تحمل في تقاليبها وتصريفاتها سعة ضخمة. ففي الكلمتين (قابس) و(ناسوخ) مثالان لتوظيف الاشتقاق وفي وضع الألفاظ الجديدة للمعاني الجديدة. وقام محمد تيمور في(معجم الحضارة) باستبدال الألفاظ العامية والدخيلة ألفاظا عربية ؛ فاقترح استعمال كلمة (قابس) بدلا من (فيش)، وهي الأداة التي تستمد التيار الكهربائي، وذلك اعتمادا منه على أن العرب عرفوا الأخذ من النار وفيها حرارة ومنافع بالقبس، فبنى صيغة (فاعل) من (قبس) واشتق منها (قابس) للدلالة عل الأداة[25].

- **النحت** :

وجد بعض علماء المجمع أن الاشتقاق وحده لا يكفي في توليد الألفاظ ؛ لأن عمله مقصور على أوزان وقوالب معينة مهما كثرت فلن تستوعب جميع المعاني العقلية، واقترحوا طريقة النحت لسد هذا الباب، بإغناء اللغة بما تحتاجه من ألفاظ، فأجاز المجمع اللجوء إلى النحت للضرورة العلمية[26].والنحت هو بناء كلمة واحدة من كلمتين أو أكثر، عند الحاجة، مع مراعاة الوزن، وأصالة الحروف. والنحت من أنواع الاشتقاق سماه ابن جني الاشتقاق الكُبَّار، وهو وسيلة لتنمية الألفاظ، مثلا : اللاإرادي : نحت نسبي من لا إرادة[27].

- **التعريب** :

أما ما يتعلق بالتعريب فالمقصود به إلحاق الألفاظ المأخوذة من اللغات الأخرى بأبنية كلمات عربية معروفة، وتعريب الكلمة يجعلها من اللسان العربي، ولا يعد الإدخال والتعريب في العصر الحديث عملية مستحدثة، فقد عرّب العرب في الجاهلية الفلفل، والقرنفل عن الفارسية، والسجنجل (المرآة) عن الرومان، كما جاء في القرآن بعض الألفاظ العربة،

مثل : (سجيل، ومشكاة، وأستبرق، وأباريق، واليم). ومن الألفاظ المعربة في العصر العباسي(المجسطي) وهو كتاب في علم الفلك لبطليموس، وقد عرّبه حنين بن إسحاق.ومن الأسماء المدخلة في العصر الحديث:(فلم،تلفون،تلفاز،فيديو ...) [(28)]. وعندما يدخل لفظ أعجمي إلى العربية فإنه يخضع لتغيرات تجعله مجانسا لألفاظ العربية، جاريا على قواعدها، ومن تلك التغييرات نقص بعض الحروف أو زيادتها، مثل : (برنامه، بنفشه) عربوها بقولهم :(برنامج، بنفسج)، أو موافقة الكلمة لأوزان العربية مثل : (براذه، نشاسته) عربهما بقولهم (فرزدق، ونشاء)[29].

ثالثا:التأليف المعجمي :

بعد المعجم من أهم روافد اللغة والمعرفة ويمثل ذاكرة الشعوب،وقد اعتنى اللغويون العرب بالمعجم من حيث المحتوى والهيكل منذ القرن الثاني الهجري، إذ وضع الخليل بن أحمد كتاب (العين) فرسم بذلك منهجا للمعجمات الكبرى .

ولعل المستشرق الألماني فيشر قد وضع مشروعا للمعجم العربي الكبير أجاد فيه كل الإجادة إذ قال بإيجاز:" يجب أن يشتمل المعجم على كل كلمة وجدت في اللغة بلا استثناء ، وأن تعرض حسب وجهات النظر السبع التالية:التاريخية ،الاشتقاقية،التصريفية،والتعبيرية،والنحوية،والبيانية،والأسلوبية"[30].

ولا شك في أن المعاجم تتطور بتطور الحياة وحاجاتها ؛ لذا فمن الواجب أن تكون هناك معاجم عربية تواجه حاجات العصر ومقتضياته ، وتستفسد من المناهج الأوربية المتطورة في هذا الشأن ، مثل معجم (لاروس) بالفرنسية ، و(أكسفورد) الإنجليزي .ومن أهم إنجازات المجمع اللغوي بالقاهرة هو المعاجم ، وأولها كان المعجم التاريخي، ولكنه لم يخرج للنور بسبب وفاة مؤلفه (فيشر) ، والمعجم الكبير الذي استمد مادته اللغوية من المعاجم وكتب الأدب والعلم والتاريخ ، فالحق أنه ذو منهج جيد ، إلا أن عليه مأخذ بأن أدخل أسماء الأماكن والأعلام التي ليس لها علاقة بالتراث الثقافي العربي ، وهذه الأسماء يجب أن يوضع في معاجم خاصة [31]، لعل أهم عمل معجمي من حيث المنهج والتبويب قد جاء في (المعجم الوسيط) .

ويعتمد (الوسيط) من حيث المادة، اللغة العربية قديمها وحديثها،" يضع ألفاظ القرن العشرين إلى جانب ألفاظ الجاهلية وصدر الإسلام ويهدم الحدود الزمانية والمكانية التي أقيمت خطأ بين عصور اللغة المختلفة ويثبت أن في اللغة العربية وحدة تضم أطرافها "[32]. ويحتوي المعجم المصطلحات العلمية الشائعة سواء منها ما وضعه المعجميون أو غيرهم وسواء أتعلق الأمر بالمعرب أو بالدخيل. واحتلت الألفاظ العامة والمصطلحات الحديثة حيزاً لا يستهان به من حجم المعجم، ففيه من الدخيل 237 كلمة والمولد 535 والمحدث 651 وزاد ما أقره المجمع 1283 من مجموع 2706، أي بنسبة 9 % من مواد المعجم (30.000) " [33]. فجاء سهل التناول ميسر الترتيب بحيث رتبت الكلمات بحسب

نطقها – هجائياً –لا بحسب تصريفها. واستعمل المعجم لغة عصرية واضحة في التعريفات والشروح التي جاءت معززة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأمثال العربية والتراكيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكتاب والشعراء [34].

والواقع أن الحركة اللغوية المعجمية قدمت من خلال إخراجها (المعجم الكبير) و(المعجم الوسيط) خدمة جليلة للغة العربية المعاصرة. وقد حمد المتتبعون اللغويون ما بذله المجمع من عناية فائقة وجهود طويلة وشاقة لإخراج معجم في مستوى "المعجم الوسيط". فهو" أقرب معاجمنا إلى الكمال في الجمع والترتيب والتيسير"[35]، و"توافر فيه من أسس التجديد المعجمي ومظاهره ما يهيئ له مكانا مرموقا بين المعاجم المعاصرة "[36].

ويرى عبد القادر المهيري أنه ينبغي على المجامع اللغوية أن تسهم في إثراء العربية وتهذيبها كون هذه المجامع تعمل على ضبط اللغة ودعمها، فتقوم بإيجاد ما يمكن تسميته برصيد اللغة الجامع لكل مفرداتها قديمها وحديثها، ما مضى على إقراره مئات السنين، وما يبرز إلى الوجود يوميا، ومن هذه الوسائل توفير معاجم تظهر بصفة دورية بل سنوية، تكون بمثابة المرجع للذين يستعملون العربية يوميا، فيساهمون في إبقائها حية ويؤثرون فيها [37]. وقد أصدر مجمع اللغة العربية الأردني موسمه الثقافي الثاني والثلاثين توصياته بخصوص المعاجم،بأن يوضع معجم شامل للكلمات الجديدة، ووضع قاموس تاريخي يستقصي تطور معاني المفردات .

وكما نعلم المعجم أداة بحث، ينبغي أن يكون واضحا وسهلا ومحكم التبويب. وهنا يوصي حسن نصار بالتخفيف في حجم المعجم قائلا:" والمستعملون اليوم في غاية العجلة، لا يريدون إضاعة الوقت في البحث عن شيء، وإنما يريدون اقتطاف ما دنا، أما البعيد فلا شأن لهم به، فيجب أن يكون المعجم الحديث داني القطوف، يستطيع أن يعطيهم ما يريدون في أسرع وقت"[38]. ويشيرعفيف عبد الرحمن إلى إشكالية تظهر في المعاجم العربية:" لعل من أبرز عيوب معاجمنا قديما وحديثا الترتيب، ويعني به أمرين :

1– ترتيب مواد المعجم ، فالترتيب الأكثر موضوعية هو حسب أوائل الكلمات الأصول ، وبعده ترتيب الأصول المشتركة في الحرف الأول حسب الثاني فالثالث فالرابع .

2– ترتيب مواد الأصل الواحد ، وتفيدنا فيه المعاجم الغربية [39].

فالعمل المعجمي لم يعد يقتصر في العصر الحديث على جمع أكبر عدد من المفردات وشرحها بالاستناد إلى قواميس قديمة وحديثة وإعادة ترتيب كل ذلك، فهذه العملية لا تخلف سوى تراكم في القواميس نفسها.

المحور الثاني : دور المجامع في تيسير العربية:

تُبذل الجهود في العصر الحديث لتيسير استعمال العربية الفصيحة، وعناصرها الصرفية والنحوية والدلالية، ومختلف جوانبها العلمية والأدبية، وساهم في هذه الجهود كثير من المراكز العلمية والمؤسسات المختصة والباحثين، وعلى رأس

هذه المراكز المجامع اللغوية، وأهمها مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الذي أقرّ بضرورة دراسة العربية ومستوياتها في الوقت الحاضر رغبة في الحفاظ عليها، ومعالجتها قدر الإمكان للوفاء بحاجات العصر.

وإذا أردنا معرفة الجهود بشأن تدريس اللغة العربية في المدارس، سنجد كثيرا من الدراسات التي تحاول تيسير الدرس النحوي وتبسيطه للمتعلمين، والمجامع بدورها تنشر تلك الأبحاث في إصداراتها، كما ينشر بعض الباحثين أعمالهم في مؤلفات منفردة. وسنشير فيما يأتي باختصار إلى أهم المحاولات المجمعية التي تشهدها الساحة اللغوية والتعليمية :

أ–تيسير الدرس النحوي:

كثيرة هي المحاولات التي تناولت التيسير النحوي، إذ جاءت محاولات كثيرة لتيسير قواعده قديما وحديثا،، سار النحو العربي منذ نشأته في اتجاهين متوازيين يمثل أحدهما المؤلفات المتخصصة بدقائق النحو وغرائب اللغة، ويمثل الآخر المؤلفات التعليمية التي تهدف إلى تيسير النحو وتسهيل تعليمه للمتعثرين من أبناء العربية وللأعاجم الراغبين في تعلمها[40]. وقدحاول عدد من المفكرين الإسهام في تيسير النحو بتأليف كتب، أو بوضع قواعد أساسية بسيطة لــه، ومنهم، إبراهيم مصطفى، شوقي ضيف، وتمام حسان، عباس حسن. وسنتناول أهم آرائهم فيما يأتي بإيجاز:

إبراهيم مصطفى: ألف كتاب (إحياء النحو) وصرح فيه بالهدف من تأليفه، فكانت أهم أفكاره في التيسير، أن التنوين علم التنكير، ولا حاجة –عنده– لتنوين العلم . كما يرى توحيد الأبواب المتشابهة تحت باب واحد[41].

شوقي ضيف: له أراء في تيسير النحو وتجديده، وظهر بعضها في كتابه (تجديد النحو)، إلا أن أهمها ما جاء في مقدمة تحقيقه لكتاب (الرد على النحاة) [42] لابن مضاء، وقد أيد ما ذهب إليه ابن مضاء من إلغاء العامل، والعلل الثواني والثوالث، والقياس. ووضح في كتابه الأسس التي تقوم عليها فكرته في التيسير وحددها بالآتي[43]:

- إعادة تنسيق المؤلفات النحوية، وترتيب الأبواب بحيث يستغنى عن طائفة منها، وترد أمثلتها إلى الأبواب الباقية.
- إلغاء الإعراب التقديري، والمحلي .
- إلغاء إعراب بعض الكلمات التي لا يفيد إعرابها في صحة معناها.
- وضع تعريفات وضوابط دقيقة لأبواب المفاعيل .
- حذف بعض الأبواب التي يراها المؤلف – زائدة ولا حاجة لها .

ولعل كتاب (تجديد النحو) يكون منعطفا على طريق تيسير العربية، إذ نظر مؤلفه إلى النحو نظرة شاملة، وكانت دراسته معتمدة على أسس نظرية وعلمية معا، وبهذا النقد والتحليل يوفر المادة اللازمة لوضع كتب تعليمية لقواعد العربية وفق سنوات التعليم ومراحله[44]. وحاول تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها) بناء فكرة يرمي من خلالها إلى تجديد الدرس النحوي، وذلك بذهابه إلى استبدال نظرية العامل، بفكرة تضافر القرائن، إيمانا منه بأننا لا

ندرك المعنى بالعلامة الإعرابية فقط، بل لابد من توافر عدة قرائن[45]. وإننا إذا نظرنا في هذه القرائن نلحظ أنها أثقلت الدرس النحوي ولم تيسره، كما أنها تفتقد إلى التطبيق، وفي هذا قال أحمد ياقوت: إن القرائن التي جاء بها تمام حسان كثيرة ومتداخلة، بحيث يبدو العامل أمامها أمرا ميسورا[46].

ولم تغفل مجامع اللغة العربية وبخاصة مجمع القاهرة قضية تيسير النحو العربي إذ أسست وزارة المعارف المصرية لجنة للبحث في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة ورفعت هذه اللجنة تقريرها إلى الوزارة فعرضته الوزارة على المجمع لتعرف آراءه فيما قررته اللجنة من المقترحات[47].ويظهر التيسير في أبواب النحو العربي مستندا إلى الأسس التالية[48]:

- الإعراب وما يتعلق به من إعراب تقديري ومحلي والاستغناء عن ذلك، كما تناول العلامات الأصلية للإعراب والعلامات الفرعية. فيقال: "مسند إليه مضموم، ومفعول به منصوب، ومضاف إليه مكسور".
- الجملة وأركانها الأساسية وتسمية هذه الاركان، وأحكام إعرابهما والترتيب بين الموضوع والمحمول، والمطابقة بينهما. وإلغاء الضمير المستتر في مثل (زيد قام) والاقتصار على أحكام الكلمة والجملة والأساليب.
- دراسة بعض الأساليب وتضم تراكيب التعجب والتحذير والإغراء والتفضيل وما شابهها.

ويرى المجمع أن التيسير يشمل الاستغناء عن المألوف في إعراب المبنيّات والأسماء المقصورة والمنقوصة، ما نادت به اللجنة التي شكلتها وزارة المعارف، وأشار إليها شوقي ضيف في إعراب: " جاء الفتى والقاضي" قالوا: اسمان مسند إليهما محلّهما الرفع"، بدلا من: الفتى: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على الألف للتعذّر، والقاضي: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمّة المقدّرة على الياء منع من ظهورها الثقل، بل يكتفى فيهما فاعل فحسب[49].

وكذلك في إعراب قُمْتُ: صيغة لماضي المتكلّم، وفي إعراب أقومُ: مضارع للمتكلم، وفي إعراب تقومين : مضارع للمخاطبة، وأعربوا لا تقُمْ: صيغة نهي للمخاطب[50].

وفي إعراب الأساليب كالتعجب، كما في قولهم: (أجمِلْ بزيدٍ): أجمل: صيغة تعجب، والاسم بعدها (المتعجب منه) مجرور بحرف جر. وقولهم: (ما أحسنَ زيدا)، ما أحسن: صيغة تعجب، والاسم متعجب منه منصوب. ويطبق الإعراب بهذا الشكل، على سائر الأساليب مع التركيز على ذكر الأسلوب لا على الإعراب التفصيلي. وأسلوب التحذير كما في قول : (إياك والنار) أو (النار النار)، تراكيب تحذير والاسم فيها منصوب[51].

والذي يبدو والحال الراهنة أنه لم يحقق مشروع تيسير النحو العربي أهدافه بالرغم من مساندة المجمع، وأجمع كثير من الدارسين في مصر وغيرها من الأقطار العربية على رفض مقترحات تيسير النحو.وعليه فإن أهم أسباب تعقيد النحو، المناهج المتداخلة والآراء المتعددة التي استعملت في وضع قواعد العربية نحوا وصرفا ومعنى، وتفسيرها وتعليلها. وأن بناء النحو تلك الآراء، أمر فيه من الصعوبة مالا يخفى على أحد. ومما لا شك فيه أن الابتعاد عن التعليل والتأويل

يخلص النحو العربي من الخلاف، كما أن الاعتماد على الوقائع الأوسع انتشارا، تؤدي إلى تيسير النحو العربي، وتخلصه من التشعب.

ومن المفيد أن نفرق بين الدراسات المتخصصة في النحو والصرف واللغة، وفقهها وصوتياتها، وبين ما يجب تقديمه لعامة المتعلمين، في إطار عربية فصيحة ميسرة. لأن كل ما يصبو إليه متعلم العربية، ممارسة اللغة الفصيحة، وارتباط اللغة الوثيق بالاستعمال جليّ، وهذ النظريات قد أكدها كثير من أئمة اللغة والنحو[52].

ب–تيسير الكتابة والإملاء :

أشار بعض الباحثين إلى مشكلات الإملاء، ومنهم عدنان الديلمي في محاضرة بعنوان (تيسير تعلم الإملاء والترقيم) ، ثم عبد الفتاح الحموز في محاضرته بعنوان (قضايا الكتابة العربية: الإملاء والشكل والخط) بأفكار جريئة؛ أحدثت ثورة في الكتابة العربية، إذ دعا إلى التخلص من الأوجه الإملائية المتعدد في الكتابة، والاكتفاء بوجه واحد لتتوحد قواعد الرسم وتطرد، ومن أمثلة ذلك: كتابة التاء المربوطة هاء في كل الاسماء بلا استثناء، وأن تكتب (إذن) بالنون في كل موضع، وأن تكتب الهمزة على ألف أيا كانت حركتها وحركة ما قبلها [53].

اهتم مجمع القاهرة منذ إنشائه بتيسير الكتابة العربية، وتقدم ثلاثة من أعضائه بمقترحات حول هذا الموضوع. فقدم عبد العزيز فهمي في يناير عام 1944م،مشروعه الخاص وهو استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية. وفي فبراير عام 1944م عرض على الجارم مشروعه الخاص بتيسير الكتابة [54]، الذي اقترح فيه إبقاء صور الحروف العربية على حالها، ومحاولة تصوير الكلمة كما تنطق، بإضافة زوائد تكتب في بنية الكلمة للدلالة على الحركات. وفي مؤتمر يناير عام 1951م، اقترح محمود تيمور تسهيل شكل الكتابة المطبعية [55]، بالاقتصار على صورة واحدة للحروف، هي التي تقبل الاتصال من أول الكلمة، وذلك في الحروف التي تتصل بغيرها. وأقرت لجنة تيسير الكتابة عام 1959م عددًا من القواعد لضبط الكلمات بالشكل في الكتب المدرسية. كما اتفق على أن تقوم طريقة تيسير الكتابة على أساسين:

1–اختصار صور الحروف، بتمثيل الحرف بصورة واحدة، أيًّا كان موقعه من الكلمة .

2–الاحتفاظ بطبيعة الخط العربي،

وتجنب المباعدة بين القديم والجديد .

كما شكل مجمع القاهرة لجنة للإملاء، حاولت معالجة الصعوبات التي يواجهها المبتدئ في تعلم الإملاء، في تقرير عرض في عام 1948م على مؤتمر المجمع، الذي وافق على قواعد رسم الهمزة، وعلى فصل الأعداد من ثلاث إلى تسع عند إضافتها إلى مئة .

ج– تعريب التعليم الجامعي:

تعد قضية تعريب التعليم الجامعي في الوطن العربية من أهم القضايا الخطيرة التي تشغل أمتنا، فإذا استثنينا الجامعات في سوريا، فإن جميع الجامعات العربية ما زالت تدرس كثيرا من العلوم بلغات أجنبية، وهو الواجب الكبير الذي أُلقي على عاتق المجامع اللغوية، ويتوجب على المجامع اللغوية النظر في هذه القضية الشائكة، بل إصدار قرارا مباشرا لإصلاح الوضع.

ومن جهة أخرى،فإن التدريس باللغة العربية لا يعني بالضرورة إهمال اللغة الأجنبية؛ التي تمكننا من الاطلاع على ثقافة الآخرين، وإبداعاتهم في المجالات المختلفة؛ بل نعني به اعتماد اللغة العربية لغة حوار وتأليف علميين؛ من أجل تعميق الوعي، والفهم باللغة الأم، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير الأمة ونهوضها؛ لهذا كله فإن للتعريب أهميات: علمية، ولغوية، وقومية، هذه الأهميات ترتبط بالحياة المعاصرة للإنسان العربي، الساعي دومًا للتقدم، والتطور، والتخلص من التبعية، والجمود؛ ليعود كما كان في العصور الإسلامية الزاهية، صاحب إبداعات علمية، تدفع به ليكون في مصاف الأمم المتقدمة.

وقد مرت حركة التعريب السورية بمراحل وأهمها المرحلة الحكومية، وأبرز الإنجازات هي تأسيس المجمع العلمي العربي، وتعريب المدارس الرسمية. ومن مظاهر اهتمام الحكومة بالتعريب في المدارس هو تأسيس لجنة الاصطلاحات العلمية المستعملة في كتب المدارس. كما شجعت التعاون بين المجمع ومسؤولي الجامعات، حيث تقرر تدريس الطب والحقوق باللغة العربية،في حين كان الأمر غير ذلك باقي الدول العربية .

واستمرارا لحركة تعريب العلوم في الوطن العربي، خطا الأردن خطوة سريعة وجريئة؛ فقد وضع مجمعه اللغوي مشروعه في تعريب التعليم، متماشيًا مع الأهداف العامة؛ التي رسمها مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، فرأى أن تعريب التعليم الجامعي قضية علمية منهجية ضرورية ذات فوائد جمة على المستويين العلمي والقومي، ونتائجها ذات أثر بعيد في مسيرة الوطن العربي الحضارية، والعلمية، والاقتصادية، والاجتماعية [56].

وعليه ينبغي التنبه إلى أن الحفاظ على اللغة العربية يبدأ من المنطلق الأساس في التخطيط اللغوي التعليمي، ألا وهو إيجاد الحل للانصراف عن استعمال العربية في التدريس؛ فإن اعتمدت العربية لغة للتعلم والحوار من رياض الأطفال والمدارس والمعاهد والثانويات إلى الكليات الجامعية، اكتسبت مزيدا من القوة والمناعة والقدرة على التفاعل مع المتغيرات مما ينعكس بصورة تلقائية وبشكل مباشر على مستويات اللغة العربية في وسائل الاتصال الإلكتروني فلا تبقى لغة قاصرة عن الوفاء بالحاجات المتجددة وعاجزة عن مسايرة التطورات المتلاحقة التي يحفل بها عالمنا اليوم[57].

الخاتمة بأهم النتائح والتوصيات :

المجامع اللغوية تؤدي دورا فاعلا ومهما في حماية العربية، إلا أنها لم تحقق الدور المأمول منها أوالمنتظر. لذا ندعو أن تتخلص المجامع اللغوية من أوضاعها الراهنة، وتسعى إلى تكوين هيئات ذات سلطة لغوية تنفيذية ملزمة تلامس الواقع اللغوي للمجتمع. فأهم عامل يقف أمام فاعلية المجامع اللغوية في العالم العربي، هي تعثر دورها الريادي، فعلى الرغم من إقرار معظم الأقطار العربية بأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية، إلا أن الاستعمال اللغوي الفعلي يقول غير ذلك. فمؤسسات التعليم العربي تعاني من التراخي في تبني القرارات المجمعية وفرضها، ولن يتم تفعيل سلطة المجامع وتمكينها من القيام بمهامه؛ إلا بفرض القوانين الملزمة والتي نأمل من المسؤولين وذوي الاختصاص إقرارها والإشراف على تنفيذها.

الحواشي:

[1] أحمد الفتيح ، تاريخ المجمع العلمي العربي، من المنشور العام الذي صدر باسم رئيس المجمع العلمي في شهر أيلول عام 1919م , 11.

[2] عيسى إسكندر معلوف ، المجامع العلمية في العالم، مجلة المجمع العلمي العربي ، المجلد الأول ، 105

[3] محمد شمام ، تاريخ المجامع اللغوية في العالم العربي، اللسان العربي، المجلد 14 ، ج1 197

[4] مجمع اللغة العربية: موجز عن تاريخه وإنجازاته (1932 – 2007) ص 10

[5] صدرت مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة بالاسم الجديد ابتداء من العدد السابع ، 1953 م .

[6] مجمع اللغة العربية موجز عن تاريخه وإنجازاته (1932-2007 م) ص 36، 42 .

[7] ينظر، مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد 55 ،ج4، 2008م ،ص 7-8.و عبد الله الجبوري ، مجمع اللغة العراقي ،ص 44

[8] ينظر، النسخة الإلكترونية من صحيفة الرياض ، 7/5/ 1430هـ ، العدد ، 14922

[9] مجمع اللغة الافتراضي. almajma3.blogspot.com

[10] ينظر، شوقي ضيف ، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما ، ص 15.

[11] مجمع اللغة العربية الأردني WWW.majma.org

[12] ينظر، اتحاد المجامع العربية ، المجامع الأعضاء ، مجمع اللغة العربية الأردني WWW.majma.org

[13] مجلة المجمع العلمي بدمشق ، المجلد 32 ، ج1 ، ص 222 ، مجلة المجمع العلمي العراقي ، المجلد 4 ، ج 2 ، ص 738 .

[14] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجلة المجمع، ج1، القاهرة: المطبعة الأميرية ببولاق، 1935 م، ص 29-32.

[15] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما: مجموعة القرارات العلمية، مراجعة: محمد أمين، إبراهيم الترزي، القاهرة: الهيئة العامة للشئون الأميرية، 1984،ص16.

[16] المرجع السابق ، ص6-7.

[17] إبراهيم مدكور، تصدير مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع، المجلد 17، القاهرة: الهيئة العاملة للشئون الأميرية، 1970م.

[18] مجمع اللغة العربية، مجلة المجمع، ج1،ص 22.

[19] إبراهيم مدكور، نشاة المصطلحات الفلسفية في الإسلام، مجلة مجمع اللغة العربية،ج7، القاهرة: مطبعة وزارة المعارف، 1953م، ص 261.

[20] عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ط2،(عمان: منشورات مجمع اللغة العربية الأردني،1988م)، ص 61-62 .

[21] مجمع اللغة العربية، دراسة اللهجات في المجمع، القاهرة: مجلة مجمع اللغة العربية، 1953م، ص316-317.

[22] عباس محمود العقاد ، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، الجزء 7 ، ص 379، 384 .

[23] مجمع اللغة الافتراضي. almajma3.blogspot.com

[24] عبدالله أمين، بحث من علم الاشتقاق، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع 1، القاهرة: المطبعة الأميرية ببولاق، 1935م، ص 381 .

[25] كمال غنيم، آليات التعريب وصناعة المصطلحات الجديدة، إصدارات مجمع اللغة العربية الفلسطيني المدرسي (4)، 2014م، ص 6 -7-8 .

[26] مجمع اللغة العربية ، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، عدد 86، ج 90، ص 18 .

[27] كمال أحمد غنيم، آليات التعريب وصناعة المصطلحات الجديدة، ص 19 .

[28] المرجع السابق، ص15-16 .

[29] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية (بيروت : دار الفكر ، 1981م)، ص 298-299 .

[30] حسين نصار، المعجم العربي، نشأته وتطوره، ط4 دار مصر للطباعة، 1988م. 2 - 625.

[31] السابق ، 2 / 591، 592 .

[32] إبراهيم مدكور ، تصدير المعجم الوسيط ، القاهرة : دار إحياء التراث العربي ، 1960م ، ص 9 .

[33] عبد العزيز مطر ، المعجم الوسيط بين المحافظة و التجديد ، ندوة المعجمية العربية المعاصرة ، ص 515 .

[34] السابق ، ص 11 .

[35] حسين نصار ، المعجم العربي 594/2 .

[36] عبد العزيز مطر، مظاهر التجديد والمحافظة في المعجم الوسيط ، أعمال المعجمية المعاصرة ، ص 522 ,

[37] ينظر ، عبد القادر المهيري ، نظرات في التراث اللغوي العربي ، بيروت : دار الغرب الإسلامي ، 1993م ، 163 .

[38] حسين نصار ، المعجم العربي 2 / 619 .

[39] عفيف عبد الرحمن ، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة ، بحث منشور ، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني .

[40] عبد الكريم خليفة، تيسير النحو العربي بين القديم والحديث، (عمان: منشورات مجمع اللغة الأردني، 1986م) ص. 81.

[41] إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط2، (القاهرة : دار الكتاب الإسلامي، 1992م)، ص 1.

[42] ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، (القاهرة : دار المعارف)،ص 7-8-9.

[43] شوقي ضيف، تجديد النحو، ط6، (القاهرة : دار المعارف)، ص3- 6 .

[44] عبد الكريم خليفة، تيسير النحو بين القديم والحديث، ص95.

[45] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، (الدار البيضاء: دار الثقافة، د.ت)، 1994م.

[46] أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية،1994م) ص 82 .

[47] مجمع اللغة العربية، مجلة المجمع، عدد 6، 1951م ، ص 180 وما بعدها .

[48] عبد الله أحمد جاد الكريم، الدرس النحوي في القرن العشرين، (القاهرة : مكتبة الآداب، 2004م) ص 178-181.

[49] شوقي ضيف، تجديد النحو، ص 23. عبد الوارث سعيد مبروك، في إصلاح النحو العربي :دراسة نقدية،(الكويت: دار القلم، 1986م)، ص 75.

[50] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجلة المجمع، ج6،القاهرة المطبعة الأميرية، 1951م، ص 189.

[51] المرجع السابق، ص، 190.

[52] عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، ص 109،106.

[53] ينظر، جعفر العبابنة ، الموسم الثقافي لمجمع اللغة العربية الأردني ،معالجة القضايا اللغوية : نحوا وصرفا وكتابة ، 5/5/ 1428هـ .

[54] محاضر الجلسات ، الدورة 10، ص 275 ،312، محاضر الجلسات، الدورة 19، ص 80 ، 360.

[55] محاضر الجلسات ، الدورة 17 ، ص 513 -517 .

[56] عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث ، دار الفرقان ،ص 69 -70 .

[57] عبد العزيز بن عثمان التويجري، في مسار تجديد اللغة العربية،منشورات المنظمة الإسلامية، إيسسكو 2016م، ص 39.

قائمة المراجع:

إبراهيم مصطفى(1992م) إحياء النحو، ط2، القاهرة : دار الكتاب الإسلامي.

التويجري،عبد العزيز بن عثمان(2016م)في مسار تجديد اللغة العربية،منشورات المنظمة الإسلامية،إيسسكو.

جاد الكريم، عبد الله أحمد(2004م)، الدرس النحوي في القرن العشرين،القاهرة: مكتبة الآداب.

حسان ،تمام ،(1994م) اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء: دار الثقافة، د.ت.

خليفة، عبد الكريم ، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث ، دار الفرقان .

ضيف،شوقي(1984م) مجمع اللغة العربية في خمسين عاما ،القاهرة : مجمع اللغة العربية.

ـــــــــــ(1986)، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده ، ط2 ، القاهرة : دار المعارف .

ـــــــــــ تجديد النحو، ط6، (القاهرة : دار المعارف).

غنيم، كمال (2014)، آليات التعريب وصناعة المصطلحات الجديدة، إصدارات مجمع اللغة العربية الفلسطيني المدرسي(1).

القرطبي،ابن مضاء ، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، (القاهرة : دار المعارف).

المبارك، محمد (1981) فقه وخصائص العربية، بيروت: دار الفكر .

مبروك،عبد الوارث سعيد(1986م) في إصلاح النحو العربي :دراسة نقدية،الكويت: دار القلم.

مدكور،إبراهيم(1960م)تصدير المعجم الوسيط ، القاهرة : دار إحياء التراث العربي .

المهيري، عبد القادر (1993) نظرات في التراث اللغوي العربي ، بيروت : دار الغرب الإسلامي .

نصار ، حسين (1988)، المعجم العربي، نشأته وتطوره ، ط4 دار مصر للطباعة .

ياقوت،أحمدسليمان(1994م)،ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم،الإسكندرية:دارالمعرفة الجامعية.

المجلات :

أمين ،عبدالله، بحث من علم الاشتقاق، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع 1، القاهرة: المطبعة الأميرية ببولاق، 1935م.

خليفة،عبد الكريم، تيسير النحو العربي بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة الأردني، عمان، 1986م.

شمام،محمد، تاريخ المجامع اللغوية في العالم العربي،اللسان العربي، المجلد 14 ، ج1 .

العبابنة، جعفر، معالجة القضايا اللغوية: نحوا وصرفا وكتابة، الموسم الثقافي لمجمع اللغة العربية الأردني، 5/5/ 1428هـ.

عبد الرحمن،عفيف، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، بحث منشور، مجلةمجمع اللغة العربية الأردني.

الفتيح،أحمد ، تاريخ المجمع العلمي العربي ، من المنشور العام الذي صدر باسم رئيس المجمع العلمي في شهر أيلول عام 1919م

مدكور، إبراهيم (1953م)نشاة المصطلحات الفلسفية في الإسلام، مجلة مجمع اللغة العربية،ج7،القاهرة: مطبعة وزارة المعارف.

مطر،عبد العزيز، مظاهر التجديد والمحافظة في المعجم الوسيط ، أعمال ندوة المعجمية المعاصرة .

ـــــــــ المعجم الوسيط بين المحافظة والتجديد ، أعمال ندوة المعجمية العربية المعاصرة،.

معلوف،عيسى إسكندر، المجامع العلمية في العالم ، مجلة المجمع العلمي العربي ، المجلد الأول .

المجمع العلمي العربي ،تاريخ المجمع العلمي العربي ، من المنشور العام،عام 1919م.

مجمع اللغة العربية، دراسة اللهجات في المجمع، القاهرة: مجلة مجمع اللغة العربية، 1953م.

مجمع اللغة الافتراضي. almajma3.blogspot.com

مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد 55 ،ج4، 2008م.

مجلة المجمع العلمي العراقي ، المجلد 4 ، ج 2 .

مجمع ا للغة العربية الأردني WWW.majma.org

المجمع العلمي، مجلة المجمع بدمشق ، المجلد 32 ، ج1.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجلة المجمع، ج1، القاهرة: المطبعة الأميرية ببولاق، 1935 م

مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجمع اللغة العربية في خمسين عاما: مجموعة القرارات العلمية، مراجعة: محمد أمين، إبراهيم الترزي، القاهرة: الهيئة العامة للشئون الأميرية، 1984.

النسخة الإلكترونية من صحيفة الرياض ، 7/5/ 1430هـ ، العدد ، 14922.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://jalsr.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 5، العدد 2، 2020

e-ISSN: 2289-8468

النظرية السلوكية والنظرية المعرفية في اكتساب اللغة: دراسة مقارنة

THE BEHAVIORAL AND COGNITIVE THEORY IN LANGUAGE ACQUISITION: A COMPARATIVE STUDY

ياسر عرفات

yarfatdu@gmail.com

جامعة الملك سعود، رياض

2020

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01\05\2020
Received in revised form 01\20\2020
Accepted 07\01\2020

Abstract

The Behavioral theory says that learning is all about change in human behavior which a person achieves through stimuli and response. Language is also a behavior that is obtained as a non-linguistic behavior through stimulus and response. On the other hand, cognitive theory says that learning takes place from a set of mental cognitive processes like understanding, attention, receiving information, preparing and processing it in sync with interaction with the surrounding environment, similarly it considers that the second language acquisition also depends on complex mental processes which can be controlled with conscious learning of language grammar. In view of the conflicting views of educationists and linguists in effective learning and teaching of the language, we must ask what the most appropriate opinion of these views is. This topic is worth researching to get the positives out of both theories by the comparative study of these two theories. So that learner and teacher can choose the best strategies for learning or teaching the language. The researcher relies on his research on the comparative and descriptive approach in this study.

Keywords: Theory, Behavioral, Cognitive, Learning, Behavior.

ملخص البحث

إن النظرية السلوكية ترى أن التعلم هو تغير في السلوك البشري والسلوك يحصل الفرد عليها من خلال المثير والاستجابة. وإنما اللغة أيضا سلوك فيحصل عليها كسلوك غير لغوي عن طريق المثير والاستجابة. ومن ناحية أخرى، ترى النظرية المعرفية أن التعلم هو يحدث من مجموعة من العمليات المعرفية العقلية من الفهم والانتباه واستقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها متزامنا مع التفاعل مع البيئة المحيطة بها وكذالك ترى أن اكتساب اللغة الثانية أيضا يعتمد على العمليات العقلية المعقدة، يمكن السيطرة عليها بتعلم واع عن طريق القواعد للغة. فنظرا لتضارب آراء التربويين واللغويين في التعلم والتعليم الفعال للغة، لا بد لنا من التساؤل عما هو الرأي الأنسب من هذه الآراء. فهذا الموضوع يجدر بالبحث لإخراج الإيجابيات من النظريتين وذالك بالدراسة المقارنة لهاتين النظريتين؛ حيث يختار المتعلم والمعلم أفضل استراتيجيات لتعلم اللغة أو لتعليمها. يعتمد الباحث في بحثه على المنهج المقارن والوصفي في هذه الدراسة.

الكلمات الرئيسية: النظرية، السلوكية، المعرفية، التعلم، السلوك.

المقدمة: لقد ازداد اهتمام اللغوين في مجال تعلم وتعليم اللغة الثانية خلال العقدين الأخيرين لأسباب منها: أولا، الحاجة المتزايدة للناس لتعلم اللغات العديدة للعمليات الاقتصادية خارج الوطن. ثانيا، الأعداد المتزايدة للمهاجرين والطلبة الأجانب الذين يحتاجون إلى لغة الشعوب الذين يتعاملون معهم. كما يلاحظ هذا في دول الغرب عموما؛ حيث العمال من الأجناس المختلفة والطلبة من الدول النامية يهاجرون لاكتساب الرزق وللدراسة. فهم يحتاجون إلى لغات هذه الدول الغربية للتعامل بها. ثالثا، الدراسات والأبحاث المتزايدة التي أجريت في مجالات اللغويات مثلا: علم اللغة النفسي والسلوكي والاجتماعي والمعرفي مما تؤدي إلى تسهيل عملية تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها.

إن اللغة هي ملكة إنسانية، يكتسبها الإنسان أكثر من واحدة بعد لغته الأم. والسؤال هنا، كيف يكتسب الإنسان اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية. وفي الإجابة عن هذا السؤال المهم، جاءت النظريات العديدة. كل هذه النظريات تحاول الإجابة عن السؤال: كيف يحدث تعلم اللغة لدى الناس. ومن هذه النظريات: النظريات السلوكية والنظريات المعرفية. والباحث يسعى هنا إلى تناول المبادئ الأساسية للنظريتين السلوكية والمعرفية واتجاهاتهما في اكتساب اللغة بالدراسة المقارنة بينهما.

المحور الأول: النظرية السلوكية:

مفهوم النظرية السلوكية لغة: أولا، كلمة ' نظرية 'مشتقة من النظر التي تعني التأمل العقلي وفي الفرنسية تعني النظرية " بناء أو نسق" متدرج من الأفكار الذي يتم الإيصال فيه من المقدمات إلى النتائج، في حين يعرفها لسان العرب ابن منظور على أنها ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعلام ما ليس بمعلوم وقيل النظر طلب علم عن علم (المزاهرة، 2012).

والنظرية في الاصطلاح، بأنه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمفاهيم والاقتراحات التي تعطي فكرة منظمة لظاهرة ما وذاك عن طريق تحديدها للعلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بالظاهرة بهدف تفسير تلك الظاهرة (أنجرس، 2006).

أما كلمة ' سلوكية 'مشتقة من السلوك، معناها سيرة الإنسان ومذهبه واتجاهه. السلوك: مصدر سلك طريقا ; وسلك المكان يسلكه سلكا وسلوكا وسلكه غيره وفيه وأسلكه إياه وفيه وعليه (ابن منظور، 2003). واصطلاحا، هو الفعل الذي يقوم به الكائن الحي والذي يمكن ملاحظته وتقييمه كالحركة والمشي واحمرار الوجه وغيرها. فهي "عبارة عن مجموعة من العادات التي يكتسبها الإنسان أثناء مراحل نموه المختلفة. ويرجعون ذالك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد" (وزارة المعارف،2001، ص، 38).

مفهوم النظرية السلوكية اصطلاحا: إن النظرية السلوكية ترى أن التعلم هو تغير في السلوك البشري وهذا السلوك يحصل من خلال المثير والاستجابة يعني التعلم الحقيقي يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين المثير والاستجابة بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي مرة أخرى. مثلا، يتعلم الطفل اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ. فالتعلم من منظور النظرية السلوكية هو تكوين سلوك أو عادات من خلال سلسلة من الارتباطات الأولية بين المثيرات والاستجابات المعززة (خير الله وآخرون، 1996). ويعد تعلم اللغة أحد المظاهر السلوكية التي تكتسب وتتعلم من خلال الاستجابة والمثير عند السلوكيين.

فظهرت نظريات عديدة اعتمادا على فكرة المثير والاستجابة. وأهمها ثلاث: نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف، نظرية الاشراط الإجرائي لسكينر ونظرية المحاولة والخطأ لثورندأيك. يتمثل في التالي بيان موجز عن مبادئ هذه النظريات.

مبادئ النظريات السلوكية: تأسست نظريات السلوكية على بعض المبادئ كما تتمثل فيما يلي:

1. **الاشراط الكلاسيكي**: هو اقتران المثير الطبيعي مع المثير المحايد بهدف الاستجابة الشرطية بنفس القوة –كما–ينتزع المثير الطبيعي. وذالك بتكرار الاقتران عدة مرات. وهذا الاشراط الكلاسيكي يلاحظ في تعليم معاني الكلمات الجديدة؛ حيث تقترن الصور مع شكل الكلمات مرات لتحصيل المعاني فيفهم الدارسون معانيها بالكلمة المكتوبة. فهنا شكل الكلمة أو الكلمة المكتوبة تمثل المثير الشرطي التي تقترن مع الصورة وهي المثير غير شرطي (راوية، 2016)
2. **المثير**: المثير هو عامل خارجي يثير الكائن الحي ليحصل الاستجابة أو التعلم. وهذا المثير قسمان من منظور التعلم الاشراط الكلاسيكي وهما: المثير الطبيعي أو غير شرطي والمثير المحايد أو الشرطي. المثير الطبعي هو ما ينتزع الاستجابة الطبيعية ولا يحتاج في انتزاعها إلى الاقتران أو التدريب. أما المثير المحايد فهو ما يتزع الاستجابة بعد تكرار اقترانه مع المثير الطبيعي. كما صوت الجرس ينتزع سيل لعاب الكلب باقترانه مع الطعام عدد مرات. عند تعليم اللغة، يمثل المثير في الإشارات اللغوية التي تستجر الاستجابة المتوقعة من الدراسين بالخصوص في التمارين البنيوية بهدف خلق سلوك أو عادات كلامية عندهم (ملحم، 2006).
3. **الاستجابة**: الاستجابة هي عبارة عن كل نشاط عضوي أو هي ردود الفعل للمثيرات تظهر نتيجة لتغير ما في المحيط الخارجي أو الداخلي. وهذه الاستجابة صنفان: أحدهما الاستجابة الطبيعية والثاني، الاستجابة الشرطية. فالاستجابة الطبيعية هي التي ينتزعها المثير الطبيعي–كما=طرفة العين عند التعرض للهواء. وأما الاستجابة الشرطية التي ينتزعها المثير الشرطي (محمود، 2012).
4. **التكرار**: إن التكرار هو أهم شيء في التعلم الشرطي؛ وبالتكرار يحصل المثير المحايد مقام المثير الطبيعي في انتزاع الاستجابة الشرطية. هذا التكرار يلعب دورا بارزا في عملية التعليم أو في اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي، فالاستجابة الشرطية

لا تحدث دفعة واحدة وإنما يحدث بالتدريج ولا بد من حدوث تكرار الاقتران بين المثير الشرطي وغير الشرطي لإظهار سلوكا أو استجابة شرطية (محمود، 2012).

5. **التعزيز**: التعزيز مهم جدا في نظرية سكينر وهو عملية يتم من خلالها تقوية سلوك معين. بناء على التعزيز، قد يقوى السلوك ويثبت في الرصيد المعرفي أو يضعف، إذن التعزيز هو بمثابة المكافأة فالسلوك إذا عقبته مكافأة تكرر السلوك وإذا عقبه العقاب فلا يتكرر–كما– يلاحظ هذا في تكرار بكاء الطفل للحصول على اهتمام الوالدين به (الزغول، 2012).
6. **العقاب**: العقاب هو إجراء مؤلم أو مثير غير مرغوب فيه يتبع سلوكا ما بحيث يعمل على إضعاف احتمالية تكرار مثل هذه السلوك لاحقا فهو بمثابة حالة غير سارة أو مثير مؤلم يرتبط بعلاقة زمنية معينة مع الاستجابة بحيث يؤثر في احتمالية ظهورها لاحقا (الزغول، 2012،).
7. **تشكيل الارتباطات وفق مبدأ المحاولة والخطأ**: لقد توصل ثورندأيك إلى القرار النهائي أن التعلم هو عملية آلية تقوم على تقوية الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات وتتشكل هذه الارتباطات من خلال المحاولة والخطأ. وفقا لهذا المبدأ فإن الاستجابة المناسبة لمثير معين يتم التوصل إليها على نهج تدريجي بتقوية الارتباط بين الاستجابة والمثير. كما حدث هذا في تجربة ثورندأيك على القطة (Dembo, 1994).
8. **التدريب**: يرى ثورندأيك أن الرابطة بين الاستجابة والمثير تقوى بالتدريب والممارسة وتضعف بعدم الممارسة، يعني بتكرار استخدام مثل هذه الارتباطات عند مواجهة ذالك الموقف المثيري تقوى الاستجابة المتوقعة، أما بالإهمال أو عدم تكرار الاستخدام فتضعف وتضمحل (Thorndike, 1932).
9. **الاستعداد**: الاستعداد يقصد به حالة التهيؤ أو النزعة إلى تحقيق استجابة متعلمة ما أو الرغبة في تعلم استجابة جديدة في موقف مثيري معين. لقد افترض ثورندأيك أن الاستعداد يلعب دورا هاما في حدوث عمليات التعلم وتحقيق الاستجابات وأيضا يرى أن الاستعداد يسهم في تحديد المواقف والظروف التي يكون لدى الفرد فيها ميل للرضاء والارتياح، في حين، أن عدم الاستعداد يؤدي إلى عدم تحصيل مثل هذه الاستجابة (Hill, 1990).

اتجاهات النظرية السلوكية إلى اكتساب اللغة: تتمثل فيما يلي بعض النقاط عن اتجاهات النظرية في اكتساب اللغة:

1. **اللغة شكل من أشكال السلوك**: إن السلوكيين يرون أن اللغة هي شكل من أشكال السلوك، فاكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي سلوك آخر. فالطفل يكتسب اللغة كما يكتسب سوكا آخر من البيئة وذالك بالتعزيز الإيجابي الذي يتلقاه من الأم والأب وأعضاء الأسرة وغيرهم من المحيطين به. حيث يعززه الجميع كلما نطق كلمة أو جملة من السنة الأولى. أما إذا نطق خطأ فيصححون خطأه (العصيلي، 1420هـ).

2. **اللغة عادة مكتسبة**: يرى سكينر أن اللغة هي عادة مكتسبة كالعادات الأخرى للبشر. وهذه العادة اللغوية تقوى وتثبت عندما يعزز الإنسان في اكتسابه وتضعف عندما يعاقب ولم يعزز في عملية الاكتساب. ويرى سكينر أيضا أن الطفل يولد صفحة بيضاء خالية من اللغة؛ فعندما ينجح في اكتساب عادات للغوية الأم نتيجة التعزيز الإيجابي من أفراد البيئة ونتيجة التدريب المتواصل بدون وعي يمكنه اكتساب عادات لغوية أخرى. ومن هذه المنطلق سكينر يعتبر أن جميع السلوك البشرية تقريبا نتيجة للتعزيز الاشتراطي أي السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة بحيث يؤدي إلى نتائج محددة تصف السلوك الإنساني (أبو شعيرة، 2011).
3. **اللغة استجابة كالاستجابة غير اللغوية**: يستنتج من مبادئ النظرية السلوكية أن اللغة هي استجابة تكتسب كما استجابات غير اللغوية وذالك بالمثيرات والتقليد والمحاكات والتكرار والاشتراط والتعزيز؛ حيث يبدأ الطفل استقبال اللغة من السنة الأولى تدريجيا، أولا، يحدث أصواتا عشوائية تسمى "المناغاة" ويمر بمراحل عديدة من التدرج بدأ من الأصوات ثم المقاطع ثم الكلمات ثم الجمل ثم التعبير-هكذا- يصير متكلما طلقا (راوية، 2016).
4. **تجربة سكينر في تعلم اللغة**: قام سكينر بتجربة في تعلم اللغة وذالك باستخدام مجموعة من الأصوات، بعضها تدل على المعاني المعينة يعني مفهومة ومترابطة، بعضها عشوائية غير مترابطة وغير مفهومة لا تدل على أي معان. فعرض سكينر تسجيلات نوعين من الأصوات على بعض المستمعين، لاحظ سكينر أن الأصوات المفهومة المترابطة تتعزز بالفهم والمتابعة وتثبت في الذهن. أما الأصوات غير المترابطة وغير المفهومة تتعرض للانطفاء والإهمال حيث لا تثبت عند الأطفال (العنكوشي، 2016). فخلاصة اتجاهات نظرية السلوكية تتشمل في النحو التالي:

- اللغة مجموعة من السلوك والعادات يتعلمها الإنسان بالتقليد والمحاكات.
- التعزيز أو المكافأة عنصر مهم وراء اكتساب اللغة.
- البيئة وأعضائها يساعدون على اكتساب اللغة.
- اللغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوبا.
- اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم المهارات أو الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكات والتقليد والتكرار والاشتراط والترابط والتدعيم.
- باختصار شديد، أن اللغة سلوك يمكن تعلمه باستثارة الإنسان للسلوك.

المحور الثاني: النظرية المعرفية.

مفهوم النظرية المعرفية لغة: قد تم تحليل معنى النظرية في المحور الأول. فالكلمة الثانية من المصطلح "المعرفية" من معرفة، معناها الإدراك والوعي وفهم الحقائق عن طريق العقل المجرد أو بطريقة اكتساب المعلومات أو من خلال التأمل في طبيعة

الأشياء. وفي قاموس أوكسفورد الإنجليزية "المعرفة" هي الخبرات المهارات المكتسبة من قبل شخص من خلال التجربة أو التعليم. أما المعرفة في الاصطلاح، فهي عبارة عن جميع العمليات العقلية الداخلية التي بواسطتها يدخل المدخل الحسي Sensory Input ويطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعي لاستخدامه عند الحاجة. ومن العمليات النفسية التي يتعرض لها المدخل الأساسي هي الإدراك والإحساس والتخيل والتذكر والاستدعاء والتفكير وغيرها من العمليات النفسية الأخرى التي تشير إلى المستويات العقلية لهذا الأداء (الشرقاوي، 2012).

مفهوم النظرية المعرفية اصطلاحا: النظرية المعرفية من نظريات التعلم التي تفسر كيفية حدوث التعلم لدى الإنسان. وهي ترى ما يقوم به الإنسان من العمليات العقليات الداخلية من تفكير وإدراك وفهم وتنظيم أساسا لحدوث السلوك والتعلم (الخيري، 2012). وترى هذه النظرية أن وعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسبها يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعليم. فالنظرية المعرفية تهتم بمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم وتهتم أيضا بالبنية المعرفية من خلال الخصائص التالية: التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي ومن أهم النظريات المعرفية نظرية بياجيه في النمو المعرفي جديرة بالذكر هنا.

أ، **نظرية بياجيه في النمو المعرفي**: نظرية بياجيه معروفة بنظرية النمو المعرفي. وهذه النظرية لأول مرة قامت بتفسير التطورات العقلية والمعرفية لدى الإنسان من الميلاد إلى الممات. فهذه النظرية تتحدث عن الكيفية والاستراتيجيات العقلية التي من خلالها تنمو المعرفة لدى الفرد في مراحل نموه المختلفة وتفترض أن إدراك الفرد لهذا العالم وأساليب تفكيره تتغير من مرحلة إلى أخرى، إذن تكون في كل مرحلة من حياة الفرد أساليب استثنائية لتفكيره تحكم إدراكات الفرد وتؤثر في أنماطه السلوكية. فبياجيه يفسر في نظرية هذه التغيرات التي تطرأ على تفكير الأولاد والعوامل المعرفية التي تسيطر على مثل هذه التغيرات (الزغول،2012). يرى بياجيه أن الأطفال في نموهم المعرفي والعقلي يمرون بمراحل مختلفة، يتغير فيها سلوكهم وأساليب تفكيرهم، حتى يصلوا إلى مرحلة النضج. وهذه المراحل تتمثل فيما يلي:

1، **المرحلة حس–حركية**: تمتد هذه المرحلة من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية من العمر. فيعتمد في هذه المعرفة على استخدام الحواس الخمس والأفعال الحركية لاكتشاف العالم المحيط به، لا يمتلك قوة التفكير في هذه المرحلة. تمتاز هذه المرحلة بمميزات عديدة، تتمثل في النحو الآتي (الزغول، 2012):

- يعتمد الطفل على الاتصال الحسي مباشرا والأفكار الحركية كأداة التفكير في البيئة المحيطة به.
- يلجأ الطفل إلى المحاكات والتقليد والمحاولة والخطأ واللعب بالأشياء كأدوات لاكتساب المعرفة.
- يميل الطفل إلى التعميم في الأشياء المشابهة للشيء المكتسب كما يعتقد امرأة ما أما له.

- يكتسب الطفل بعض الرموز اللغوية التي تمثل بعض المفردات اللغوية وهي في أغلبها أسماء الأشياء أو تعبر عن حالة معينة كالبكاء عند الجوع أو عند غياب الأم.

2، **مرحلة ما قبل العمليات:** تمتد هذه المرحلة من سن الثالثة حتى السابعة من العمر. وفي الأصل هذه مرحلة انتقالية تحويلية، لا يقوم الطفل بعمليات منطقية وفكرية؛ حيث يعتمد على الشكل والصورة. لا يمتلك قوة التفكير والاستنباط لينتقل من العام إلى الخاص أو عكسه (الزغول، 2012). ولكن الطفل يحصل على مؤهلات تتمثل في التالي:

- يستخدم اللغة بشكل كبير في هذه المرحلة؛ حيث يزداد عدد المفردات والقدرة على استخدامها وبخاصة من قدرته على استخدام اللغة للتسمية والتصنيف والدلالة على الأشياء إلا أنها في أغلبها عن الأشياء المادية المحسوسة.
- ولو يستخدم الطفل اللغة بطلاقة في هذه المرحلة إلا أنها لا تشكل أداة تفكير بل استخدامها في الأغلب كأداة الاستفهام وحب الاستطلاع في محاولة لفهم طبيعة الأشياء؛ لأنه يعتمد في تفكيره على الإدراك الحسي والفعل الحركي والتمثيل الصوري.
- لا يقدر الطفل على تصنيف الأشياء ضوء أكثر من بعد حيث لم يكتسب مفهوم التبادلية بعد. ولكن يصنف الأشياء وفقا لبعد واحد فقط.
- لا يقدر على الاحتفاظ والذي يعني أن الأشياء لا تتغير بتغير منظورها أو شكلها الخارجي. تسمى هذه الظاهرة بثبات الإدراك (Perceptual Consistency) فالطفل في هذه المرحلة لا يدرك مفهوم الاحتفاظ بالعدد أو الكتلة أو الحجم أو الشكل (Piaget& Inhelder, 1958).

3، **مرحلة العمليات المادية:** تمتد هذه المرحلة من السنة الثامنة إلى السنة الحادية عشرة من العمر، يقدر الطفل على القيام بالعمليات العقلية الحقيقية المرتبطة بالأشياء المادية التي يصادفها أو يعرفها سابقا. -كذالك- الطفل يقوم بالعمليات المنطقية والبحث عن الأسباب وإظهار الأحكام والتنبؤ بالحوادث المستقبلية وهذه كله بناء على المستوى المادي المحسوس (الزغول، 251). وأبرز خصائص لهذه المرحلة:

- تنمو بعض المهارات المعرفية العقلية فيتمكن من القيام بالترتيب والتصنيف والتبويب للأشياء ويصبح متمكنا من التفكير فيها في ضوء أكثر من بعد واحد.
- يتخلص من التمركز حول الذات؛ حيث يهتم بوجهات نظر الآخرين ويعمل جاهدا على نيل رضاهم. يصبح الطفل أقل ذاتيا وأكثر اجتماعيا حيث يستخدم ضمير "نحن" بدلا من استخدام "أنا" واللعب بالجماعة تسهم كثيرا في خلق هذه الظاهرة.
- يقدر على حل المشكلات العديدة ذات الارتباط المادي بناء على العمليات المعرفية التي طورها كالاحتفاظ والمعكوسية والتعويض والإغلاق.

- يفهم الطفل الزمن وينجح في التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل –وكذالك– يدرك المكان والمسافة والعلاقات الهندسية والعمليات الفيزيائية.
- يفشل الطفل في هذه المرحلة في عمل الاستدلالات والاستنتاجات اللفظية واكتشاف المغالطات المنطقية في العبارات اللغوية التي تقدم له. كذاك، يفشل في التفكير في الفرضيات والاحتمالات المستقبلية دون الرجوع إلى الخبرة المادية المحسوسة.

4، **مرحلة العمليات المجردة**: تمتد هذه المرحلة من الثانية عشر من العمر إلى السنوات اللاحقة. يتم في هذه المرحلة نمو المفاهيم والمبادئ التي تعرف عليها في المراحل السابقة. وتختلف هذه المرحلة عن المراحل الثلاث الأولى من حيث طبيعة ونوعية العمليات المعرفية التي يستطيع الفرد القيام بها. فالفرد لا يعتمد في هذه المرحلة على العمليات المرتبطة بالموضوعات المادية المحسوسة فقط، بل يستخدم العمليات العقلية المنطقية القائمة على الرموز والمعاني والمفاهيم المجردة. ويستطيع الفرد إدراك جميع الفرضيات والاحتمالات والبدائل بظاهرة ما ثم يصل إلى النتائج المتوقعة. فيما يلي تتمثل أهم الخصائص لهذه المرحلة (الزغول، 2012):

- يقل اعتماد الطفل على الأساليب المرتبطة بالمعالجات المادية ويصبح أكثر اعتمادا على أساليب التفكير المجرد.
- تنمو القدرة على وضع الرضيات وإجراء المحاكمات العقلية والاختبار لهذه الفروض للتأكد من صدقها أو عدمه. فهو يلجأ إلى الاستدلال العقلي كأداة رئيسية للوصول إلى نتائج معينة.
- يقدر الطفل على التفكير المنظم والبحث في جميع الأساليب المحتملة لإحداث ظاهرة ما.
- تنمو القدرة على التحليل الاستقرائي والذي يتمثل في انتقال من الجزء إلى الكل –كذالك– يقدر على التفكير الاستنتاجي الذي يتمثل في الوصول إلى أحداث جزئية من خلال القواعد والتعميمات.

المبادئ الأساسية في النمو عند بياجيه: تتمثل فيما يلي المبادئ الأساسية للنمو المعرفي عند بياجيه:

أولا، قدرة التنظيم: إن قدرة التنظيم تعد نزعة فطرية لدى الإنسان التي تمكن الإنسان من تنظيم خبراتهم الخارجية وعملياتهم المعرفية الجديدة في ضوء ما يوجد لديهم من البنى المعرفية البسيطة والاستعدادات لتكوين أبنية أو مصطلحات جديدة. فعلى سبيل المثال: يولد الأفراد ولديهم بنية معرفية منفصلة تتعلق بالنظر إلى الأشياء وبنية معرفية تتعلق بمسك الأشياء، فمن خلال عمليات النمو تتيح له قدرة التنظيم دمج هاتين البنيتين معا في بنية أكثر تعقيدا تتمثل في مسك الأشياء والنظر إليها في وقت واحد (الزغول، 2012).

ثانيا، التكيف: التكيف هو نزعة فطرية مزود بها الإنسان بيولوجيا التي تمكنه من التأقلم والتعايش مع البيئة المحيطة به عن طريق تغيير أنماطه السلوكية استجابة لمطالب البيئة ويمكنه من التنويع في طرق وأساليب تفكيره باختلاف فرص

التفاعل والمراحل العمرية التي يمر بها. فقدرة التنظيم وقدرة التكيف قدرتان متكاملتان إحداهما لأخرى حيث تعمل قدرة التكيف في داخل الفرد في إعادة تنظيم البنى المعرفية الجديدة مع المعرفية الموجودة بيولوجيا لتكوين أبنية جديدة، وفي نفس الوقت تعمل قدرة التكيف في الخارج في تطبيق البنى المعرفية الحاصلة. فبهذه الطريقة يعمل الفرد على تحقيق نوع من التوازن مع ما يحدث من متغيرات في البيئة التي يتفاعل معها وبالتالي يستطيع الفرد أن يعيش ويبقى (الزغول، 2012). والتكيف يحدث من خلال عمليتين متكاملتين هما:

1. **التمثل**: التمثل هو عملية تحليل البنى المعرفية أو الخبرات الجديدة في ضوء البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد أو أنه عملية تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتلاءم مع ما هو موجود. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يرى الحصان لأول مرة يمكن هو يستخدم الخبرات السابقة لتفسير الحصان، حيث يطلق عليه اسم "كلب كبير" على اعتبار أن لديه بنية معرفية سابقة عن "الكلب" (الزغول، 2012).
2. **التلاؤم**: هو عبارة عن تعديل البنى المعرفية الموجودة أو الخبرات السابقة لدى الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية. فوفقا لهذه العملية يستطيع الفرد أن يغير خبراته السابقة في ضوء الخبرات الجديدة لتتلاءم مع الواقع الخارجي. فهي عملية معاكسة لعملية التمثل (الزغول، 2012).

اتجاهات النظرية المعرفية في اكتساب اللغة: إن اكتساب اللغة في النظرية المعرفية أمر يتعلق بنمو المعرفي والعقلي للطفل، يعني اللغة يحصل عليها الطفل للتعبير عما حصل من البنى المعرفية بعد التفاعل مع البيئة. هذا هو أساس رئيسي لاتجاهات النظرية المعرفية في اكتساب اللغة، بناء عليه أخرج العلماء بعض النقاط وهي تتمثل فيما يلي:

1. **اللغة مجموعة من التفاعل والبنى المعرفية**: ترى النظرية المعرفية أن اكتساب اللغة يحدث نتيجة تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به في إطار قدرته على معالجة المعلومات معرفيا وفي ضوء نموه العقلي والمعرفي. يؤكد بياجيه أنه هناك تركيبات لغوية متعلمة تساعد الطفل على التعامل مع الرموز والمفردات اللغوية التي تعبر عن أفكار تنشأ من تفاعل الطفل مع بيئته منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحس–حركية. وهو بذالك يركز على دور البيئة ودور العمليات المعرفية في تنمية البنى اللغوية (محمد وعيسى، 2011). فعلى سبيل المثال، قبل أن يستعمل الأطفال تركيب المقارنة التالية "هذه السيارة أكبر من تلك السيارة" يجب عليهم أن يطوروا مفاهيمهم عن الحجم، وإلا يعجزون عن استعمال هذا التعبير.
2. **اكتساب اللغة يمر بمراحل نمو المعرفي والعقلي**: حسب نظرية بياجيه المعرفية أن اكتساب اللغة يمر بأربع مراحل لنمو المعرفي للطفل؛ حيث في المرحلة يكتسب بعض المفردات اللغوية والتي في أغلبها ترتبط بأسماء الأشياء وفي المحلة الثانية يكتسب المفردات أكثر ويقدر على استخدامها إلا ينحصر استخدامه اللغوي للتعبير عن الأشياء المادية

المحسوسة وفي المرحلة الثالثة يمتد استخدمه اللغوي إلى الأشياء المجردة حتى يستطيع نوعا من التفكير من خلال اللغة وفي المرحلة الرابعة يصل نموه اللغوي إلى النضج (الزغول، 2012)

3. **اكتساب اللغة هو عملية عقلية:** إن اكتساب اللغة أو تعلم اللغة هو عملية نفسية نشيطة وهذا الأمر يحصل تدريجيا بنمو العقل الذي يحدث نتيجة اكتشاف العالم حوله دون تكوين العادة من خلال المثير والاستجابة (Demirezen, 2014).

4. **اكتساب اللغة الثانية بوعي:** ترى النظرية المعرفية أن عملية اكتساب اللغة هو عبارة عن اكتساب السيطرة الواعية على اللغة الهدف في مجال الأصوات والكلمات والتراكيب وذالك بالدراسات التحليلية في العناصر والأنماط اللغوية. كما قال كيرل عنه (Carroll): "Learning a language is a process of acquiring conscious control of the phonological, grammatical and lexical patterns of the second language, largely through study and analysis of these patterns as body of language" (Carrol, 1966:102).

5. **اكتساب اللغة يتم بتعلم القواعد:** تنظر النظرية المعرفية إلى اكتساب اللغة الثانية أنه عملية عقلية معقدة ونظام محكم بقواعد؛ فاكتساب اللغة يطلب من الطلاب أن يتعلموا قواعد اللغة الهدف قبل تعلم اللغة.

6. **اكتساب اللغة بنمط متسلسل:** إن السيطرة المعرفية تعمل بطريقة منتظمة تبدأ من الوحدة الصغرى ثم تصل إلى الوحدة الكبرى. فاكتساب اللغة يطلب تعلم الصوت قبل الكلمة والكلمة قبل الجملة الناقصة والجملة الناقصة قبل الجملة التامة والجملة السهلة قبل الجملة الصعبة. هكذا يتم اكتساب اللغة بطريقة متسلسلة (Demirezen, 2014).

المحور الثالث: المقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية في اكتساب اللغة.

بعد البيان المفصل عن النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، نود أن نبحث في المقارنة بين هاتين النظريتين وذالك ببيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما التي تتمثل في النحو الآتي:

أ، **أوجه التشابه بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية:** توجد هناك بعض النقاط التي تشارك فيها نظرية سلوكية ونظرية معرفية كما هي تتمثل في التالي:

1. **الهدف:** تقوم النظرية السلوكية والنظرية المعرفية كلاهما بنفس الهدف وهو تفسير عملية التعلم للأفراد وإخراج الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التعلم ثم عرض الاستراتيجيات القوية التي تدفع التعلم إلى النجاح والثبات. كما هو واضح من المبادئ والاستراتيجيات المذكورة في البحث.

2. **السلوك**: السلوك هو موضوع عام يشمل العادات والأخلاق والمعاملات والمهارات الإنسانية كلها التي تجعل البشر قادرا على انتظام الأعمال بشكل جميل. والتعلم كما يقول علماء علم النفس التربوي هو تغير في السلوك الظاهري والعقلي (الزغول، 2012) فالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية تشاركان في هذا السلوك، كلاهما تعملان لرفع عملية اكتساب هذا السلوك، إلا أنهما تختلفان في الاستراتيجيات والمرتكزات حيث إحداهما تهتم بالمثير والاستجابة وثانيها تركز على العمليات العقلية.

3. **المثير**: هو كل ما يثير الإنسان للتعلم فهذا المثير موجود عند الناس يدفعه إلى تعلم أمر جديد في كل حين. فالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية تعترفان بوجوده ودوره في حدوث التعلم، ينعني تشاركان في هذا المبدأ التعلمي نظريتان. ولكنهما تختلفان في ماهية المثير، حيث قال السلوكيون إن المثير يأتي من الخارج سواء كان المثير طبيعيا أو شرطيا كما هو واضح في تجارب سكينر وبافلوف وثورندأيك وغيرهم من السلوكيين، أما المعرفيون فهم يقولون إن المثير يأتي من داخل الفرد وهو البنى المعرفية العقلية سواء كانت وراثية أو حاصلة جديدة للتكيف مع البيئة.

4. **التعزيز**: إن التعزيز أمر مهم في عملية التعلم، وهذا يضيف السرعة والقوة في التعلم. فمبدأ التعزيز تشارك فيها النظرية السلوكية والنظرية المعرفية. إلا أنه هناك اختلاف في مصادر التعزيز كما السلوكيون يرون أن التعزيز يجد الفرد من مصادر شتى وهي كلها خارجية، أما المعرفيون يرون أن التعزيز يأتي فقط من داخل الفرد.

5. **التفاعل مع البيئة**: نظريات اكتساب اللغة والتعلم جميعها تتكلم عن تفاعل الفرد مع البيئة بمعنى أن جميع النظريات تشارك في هذا المبدأ–كذالك– النظرية السلوكية والنظرية المعرفية تشاركان في هذا المبدأ كما هو واضح في البيان المفصل للنظريتين. إلا أنه فرق بسيط بينهما وهذا أن السلوكية تقول إن الفرد يولد صفحة بيضاء خالية من اللغة، يتعلم اللغة والسلوك بالتفاعل مع البيئة المحيطة به أو المثيرات الخارجية، بينما أن النظرية المعرفية تقول إن الفرد يولد وهم مزود بالبنى العقلية أي الاستعداد للتعلم وراثيا أو بيولوجيا، ثم بناء عليه يتعلم اللغة والسلوك الأخرى بالتفاعل مع البيئة، يعني التعلم يحدث بجمع من البنى المعرفية الوراثية والتفاعل مع البيئة (Osaily, 2003).

6. **التمثل**: هو عملية تفسير السلوك أو الخبرة الجديدة في ضوء البنى المعرفية أو الخبرة السابقة للتكيف مع البيئة كما مر في المحور الثاني. تشارك في هذا المبدأ نظرية سلوكية ومعرفية يعني كلتيهما تهتمان بالخبرة السابقة في التعلم الفعال. كما في اللغة إذا يحصل الفرد على تركيب لغوي يقدر الفرد على تعميم هذا التركيب في مواقف مشابهة.

7. **التقليد والمحاكاة**: النظرية السلوكية والنظرية المعرفية كلتاهما تعترفان بأهمية التقليد والمحاكاة في عملية التعلم خصوصا في مرحلة الطفولة، إلا أن النظرية المعرفية ترى أن التقليد والمحاكات بدون فهم لا يعني ولا يفيد، بينما النظرية السلوكية تهتم أكثر بالتقليد والمحاكات سواء كان مفهوما أو غير مفهوم.

8. **التدريب**: تشارك النظرية السلوكية والمعرفية في التدريب أيضا كما في التقليد والمحاكات، إلا أنه هناك نفس الفرق يوجد في التقليد والمحاكات لأن النظرية المعرفية لا تهتم بالتدريب بدون فهم.

أوجه الاختلاف بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية: الاختلافات التي توجد بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية تتمثل في التالي:

1. **مجال الاهتمام**: يلاحظ في مجال الاهتمام بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية فرق كبير؛ حيث تهتم النظرية السلوكية بالمثيرات الخارجية سواء كانت المثيرات طبيعية أو محايدة وترى أن التعلم الحقيقي يحدث من خلال المثيرات والاستجابات. أما النظرية المعرفية فهي تهتم بدور العمليات العقلية من استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واستدعاها عند الحاجة وغيرها من العمليات التي يقوم بها الذهن. وترى المعرفية أن التعلم يحدث بجمع من البنى المعرفية والتفاعل مع البيئة المحيطة به.

2. **طريقة التعلم**: ترى النظرية السلوكية أن التعلم يعتمد في حدوثه على تكوين عادة تنشأ من خلال المثير والاستجابة وقد تأتي المثيرة من العمليات الخارجية وقد تأتي من البيئة أو من التعزيز سواء كان إيجابيا أو سلبيا. فالتعلم عندهم تغير في السلوك وهذا التغير يحدث نتيجة المثيرة والاستجابة. أما النظرية المعرفية فهي ترى أنه حدوث التعلم ليس هناك دخل للمثيرات الخارجية والتعزيزات الخارجية وإنما التعلم يحدث من خلال مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية متزامنا مع التفاعل مع البيئة.

3. **التعزيز**: التعزيز هو الدافعية إلى التعلم وهذا التعزيز له أهمية كبرى في سرعة العملية التعلمية. ولكنه في وجدان التعزيز اختلاف بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية؛ حيث ترى النظرية السلوكية أن التعزيز سواء إيجابيا أو سلبيا يأتي من الخارج أي من الوالدين والأساتذة والبيئة. ولكن النظرية المعرفية ترى أن الفرد يجد التعزيز أو الدافعية إلى التعلم من نفسه يعني إذا ما كان التعزيز عند الفرد فلا يحدث التعلم من التعزيزات الخارجية.

4. **الاستراتيجيات**: في استراتيجيات التعلم يوجد خلاف بين هاتين النظريتين. على سبيل المثال: إن السلوكية تركز على التكرار والتقليد والمحاكاة في العملية التعليمية، يعني المعلم يقوم بقراءة أو بكتابة أمر ما، والطلاب يتبعون المعلم ويكررون المادة المقروءة أو المكتوبة ثم يحفظونها سواء كانت المادة مفهومة أو غير مفهومة يعني الفهم غير مهم عند السلوكية. أما النظرية المعرفية هي التي تركز على المعنى فهي ترى أن التكرار والتقليد والمحاكاة بدون فهم لا يفيد المتعلم. والكن التكرار والتقليد يلعب في حدوث التعلم إذا يصاحبهما الفهم والاستيعاب.

5. **دور المعلم والمتعلم**: هناك اختلاف بين السلوكية والمعرفية في دور المعلم والمتعلم. فالمعلم في النظرية السلوكية يقوم بدور إيجابي ويكون المتعلم سلبيا يعني التعلم يدور حول المعلم في هذه النظرية؛ لأن الأستاذ يجب عليه أن يأتي بمثيرات جديدة في كل يوم لتعليم المتعلم استجابات أو سلوك متوقعة والمتعلم يتدرب عل المثيرات ويقلد المعلم فقط.

بينما، في المعرفية يقوم المعلم بدور سلبي والمتعلم بدور إيجابي، يعني المعلم هو مرشد في هذه النظرية والمتعلم يشارك في عملية التعلم في الفصل ويقوم بجميع العمليات في الفصل بإشراف المعلم.

6. **اللغة والنمو المعرفي**: عند النظرية المعرفية نمو اللغة يتعلق بالنمو المعرفي يعني الطفل في المرحلة الأولى ينمو معرفيا وعقليا ثم يكتسب اللغة للحاجة الطبيعية إلى التعبير عن البنى المعرفية الحاصلة ويكون نموه اللغوي حسب نموه المعرفي. أما النظرية السلوكية ترى أن اللغة فهي عادات وسلوك كعادات وسلوك غير لغوية فيستطيع الطفل أن يكتسب السلوك اللغوي من خلال المثير والاستجابة كالسلوك غير اللغوية الأخرى.

7. **الفرق بين اكتساب اللغة الأم والثانية**: من وجهة نظر النظرية السلوكية أن اكتساب اللغة الثانية يتم بطريقة يكتسب الطفل بها اللغة الأم يعني ليس هناك فرق بين اكتساب اللغة الأم والثانية. فاكتساب اللغة الثانية يتم بطريقة طبيعية يعني بطريقة المثير والاستجابة وعديد من التدريبات من التكرار والتقليد والمحاكاة والمحاولة والخطأ بدون اللجوء إلى اللغة الوسيطة. أما النظرية المعرفية تفرق بين اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية؛ لأنها ترى أن اكتساب اللغة الثانية هو يعني السيطرة الواعية على تلك اللغة الثانية وذالك يتم بتعليم القواعد أولا ثم اللغة. فاكتساب اللغة الثانية هو عملية عقلية معقدة تتم بطريقة واعية.

الخاتمة: إن النظرية السلوكية والنظرية المعرفية نظريتان للتعلم عموما وللغة خاصا وهاتان النظريتان تفسران عملية التعلم وتعملان لرفع مستواه وذالك بطريقة واستراتيجيات خاصة. فبعض المبادئ للنظرية السلوكية أنسب وأجدر بالتطبيق في الفصل –كذالك– بعض المبادئ للنظرية المعرفية أنسب وأجدر بالتطبيق في الفصل. ومن المبادئ التي هي الأنسب من السلوكية هي: اكتساب اللغة اللاوعي، تكوين العادة والبيئة المثيرة للطلاب للتعلم، والتركيز على التقليد والمحاكاة والتكرار والتدريب، الدافعية الإيجابية من المتعلم والبيئة والتفاعل معها وغيرها من الاتجاهات الإيجابية للنظرية السلوكية. أما المبادئ الأنسب للنظرية المعرفية هي: سلبية المعلم وإيجابية المتعلم، التقليد والمحاكاة بالفهم، التركيز على الخبرات السابقة للتعلم الجديد، الاهتمام بالتعزيز من نفس المتعلم، التفاعل مع البيئة والمراعاة بعمر المتعلمين عند تصميم المقرر وغيرها من الاتجاهات الإيجابية التي تجدر بالتطبيق في عملية التعليم والتعلم في فصل اللغة. فيجب على المصممين للمقرر الدراسي والمخططين لإعداد المواد للغة الثانية خصوصا للعربية لغير الناطقين بها أن يجمعوا بين الإيجابيات من النظرية السلوكية والنظرية المعرفية. أسأل الله التوفيق بكل ما فيه من الخير ونفع به الأمة.

المصادر والمراجع

- ابن منظور (2003). *لسان العرب* (ط 1، ج 7). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- أنجرس، موريس (2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية* (ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون) (ط 2). الجزائر: دار القصبة.

- خير الله، سيد محمد وآخرون (1996). *سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق*. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخيري، د. أروة محمد ربيع (2012). التعلم من منظورات معرفية. *مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد. 100 (2)، 689-668
- راوية، حمزة (2016). *ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمة أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر مدرسة الهاشمي سويد "أنموذجا"* (رسالة الماجيستير). جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- الزغول، الدكتور عماد (2012). *نظريات التعلم* (ط 3). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، الدكتور د. محمد (2012). *التعلم–نظريات وتطبيقات*. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (1420هـ). *النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العنكوشي، الدكتور حليم (2016) *تجربة سكينر في التعلم الإجرائي*. أخذ من موقعه التالي http://dr-haleem.blogspot.com/2016/07/blog-post_15.html.
- محمد، شذي عبد الباقي وعيسى، مصطفي محمد (2011). *اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمود، إبراهيم وجيه (2012). *التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته*: القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية. ص 143.
- المزاهرة، منال هلال (2012). *نظريات الاتصال* (ط 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ملحم، سامي محمد (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان، الأردن: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- وزارة المعارف (2001). *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام*، الإدارة العامة للإرشاد.

المصادر الإنجليزية

- Carroll, J. B. (1966). The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In A. Valdman 108 (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 93–106). New York: McGraw-Hill.
- Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology*. N.Y.: Longman
- Demirezen, Mehmet (2014). Cognitive-code theory and foreign language learning relations. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET). 1 (5), 309-317.
- Hill, W.F. (1990). *Learning: A survey of psychological interpretations* (4th ed). N.Y.: Harper Collins Publisher.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1958). *The growth of cognitive thinking from childhood to adolescenc*e. N.Y.: Basic Book
- Thorndike, E.L. (1932). *The fundamentals of learning*. N.Y.: Teacher College press.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://jalsr.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 5، العدد 2، 2020

e-ISSN: 2289-8468

أَشكَالُ التَّخَلُّصِ وَأَساليبِهِ فِي الشِّعْرِ الأَنْدَلُسِيِّ
(قِرَاءَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ نَقْدِيَّةٌ لِبَعْضِ المُخْتَارَاتِ الشِّعْرِيَّةِ)

FORMS OF TOPIC CHANGE IN ANDALUSIAN POETRY: A CRITICAL ANALYTIC READING OF SELECTED VERSES

الدكتور/ إبراهيم حسين أبو سريع إسماعيل

أستاذ الأدب الأندلسي المشارك

كلية الآداب ـ قسم اللغة العربية

جامعة الجوف ـ المملكة العربية السعودية

Dr. Ibrahim Hussein Ismail

Associate Professor of Andalusian Literature

Department of Arabic, Faculty of Arts

Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia

2020

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01\05\2020
Received in revised form 01\20\2020
Accepted 07\01\2020

Abstract:

The research focuses on the differences of the forms mechanism in Andalusian poetry. While it concerned on the concept of coherence and cohesion of the text. Critics, in their attempt to differentiate between various intentions or aims in verse, appealed for this technique. For them, it is the contact line where the two aims meet before they are spread again.
The aim of this study is to investigate the different forms and styles of Topic Change in Andalusian poetry. This technique, with its explanatory abilities, is the first step toward a critical reading of the text.
The research adopted the descriptive analytic approach which is a reliable approach to answer the research questions.
The results of the study assured the diversity of styles of Topic Change in Andalusian poetry.

Key Words: Andalusia, poetry, Topic Change, style, criticism

ملخَّص البحث:

يتناول هذا البحث أشكال التخلص وأساليبه في الشعر الأندلسي، وحسن التخلص آلية نقدية تهتم بالترابط بين أجزاء النص الشعري وتماسكه، وقد وقف عليه النقاد في سعيهم للتمييز بين الأغراض الشعرية في القصائد التي تحتوي على أكثر من غرض، فلما حاولوا حصر الأساليب التي تتابع فيها الأغراض في القصيدة الواحدة وقفوا عند آلية التخلص أو حسن الخروج، كما يطلق عليه عند بعض النقاد، وهو لديهم نقطة التماس التي يلتقي فيها الغرضان قبل أن يعاودا الانفصال.

ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى الوقوف على أشكال التخلص وأساليبه عند شعراء الأندلس؛ فالتخلص بوصفه بنية نصية ـ تمكن النص من الانفتاح الدلالي وتقدم إمكانات تفسيرية وتصبح الأدوات اللغوية والمعاني المعجمية فيه وسائل لفك مغاليق النص ـ هو الخطوة الأولى للقراءة التحليلية النقدية.

وقد استلزمت جوانب البحث في مراحله المختلفة اعتماد **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يمكنه الإيفاء بمتطلبات هذه الدراسة على اختلاف جوانبها وتعدد مراحل تنفيذها.

أما أبرز نتائج البحث، فقد جاءت لتؤكد تنوع أشكال التخلص وتعدد أساليبه عند الشعراء الأندلسيين.

الكلمات المفتاحية: الأندلس، الشعر، التخلص، أسلوب، النقد.

المقدمة:

الحمد لله حمدًا يليق بجلاله وعظيم سلطانه، والشكر والثناء الحسن على توفيقه ومنّه وعطائه وإحسانه، والصلاة والسلام على خاتم أنبيائه ورسله محمد ρ وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

من أسطر المجد والحضارة في المنتأى الغربي، من أسطورة السحر والجمال والأبداع الإنساني سيدور حديثنا في هذا اللقاء الطيب بعون الله تعالى ومدده وتوفيقه حول

فحسن التخلص آلية نقدية تسعى للمزج بين أجزاء النص الشعري وترابطه، وقد اهتم به النقاد في معرض التمييز بين الأغراض الشعرية ضمن القصائد المتعددة الأغراض؛ ذلك التعدد الذي عبر عن الأحوال الاجتماعية والنفسية للإنسان العربي ومكَّنه من تصوير بيئته ومعاناته وآماله وكل ما أحاط به من إنسان أو حيوان أو جماد.

ويأتي الاختلاف في الثقافات والبيئات اللغوية وتباعد الأقطار من أبرز العوامل المسببة لمعاناة بعض المصطلحات اللغوية أو الأدبية من مشكلتين أساسيتين، هما: الغموض وعدم تحديد المصطلح، بمعنى ألا يكون للمصطلح حد يوضح معالمه ويفصله عن غيره.

وإذا كانت البيئة الصحراوية التي لا تعرف الاستقرار قد فرضت التعدد في الأغراض على القصيدة القديمة؛ فإن الشاعر العربي القديم كان يسخر كل أدواته الفنية وإمكاناته التعبيرية من أجل تجويد كل غرض من أغراضها، إيمانا منه بالأثر الذي يضفيه على السامع أو المتلقي؛ وبناء على ذلك فقد أصبح تعدد الأغراض جزءا من القصيدة العربية حيث كان الشاعر يقصد إليه قصدا ويحاول البراعة في المعاني والصور الفنية حتى غدت القصيدة العربية متميزة بمقدماتها الفنية.

وقد اقترنت لفظة التخلص بألفاظ نقدية تنظيرية، تتصل بالجودة أو الرداءة، فإذا قالوا: "التخلص" قرنوه بالحسن أو بالسوء، فإذا هو "حسن التخلص" أو "سوء التخلص" وبالمثل: براعة الاستهلال، وحسن الابتداء، وفخامة المطلع، وما إلى ذلك، وهي ((ظاهرة غريبة في عالم المصطلحات أو المفردات النقدية أعني أن تولد مفردة مقرونة بحكم نقدي، لا من أجل الحكم فحسب، بل لتمييزها من أفراد نوعها، إذ لا نجد من يقول: حسن الاستعارة وسوء الاستعارة بل استعارة تصريحية أو مكنية مثلا، ولا حسن المطابقة أو سوء المطابقة، بل مطابقة إيجاب أو مطابقة سلب مثلا))[1].

[1]) نصر الله، هاني توفيق: التخلص في القصيدة العربية من الصيغة إلى البنية، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، سنة 1999م، 5/14، ض 98.

ومقتضى مفهوم التخلص كما بلوره ابن معصوم أنَّ على الشاعر أنْ يوظف روابط ملائمة عند الانتقال[2]من غرض إلى آخر، أو من جزء إلى جزء آخر في القصيدة، بحيث تصبح القصيدة سلسلة متصلة البناء والتركيب، بما يلفت انتباه القارئ إلى الروابط التي تناولها نقادنا القدامى ممن درسوا مقاييس المعاني في: مفهوم البيان العربي، وفي قضية النظم وبناء العبارة الأدبية، وفي النظر إلى الجانب التركيبي من هذه الخطوة البنائية في القصيدة، فلسنا ((أمام مجموعة من "المعاني" بحاجة إلى تناسب "معنوي" فيما بينها فحسب، بل أمام "بناء أدبي" بحاجة إلى روابط لغوية ومعنوية ملائمة بين أجزائه))[3].

وثمة اختلاف واضح بين النقاد حول "موضع" التخلص في القصيدة، فهو بين النسيب والمدح أو غيره عند: ثعلب والآمدي والحاتمي وابن رشيق، وهو بين معنى وآخر دون تحديد عند: ابن المعتز وابن طباطبا وأبي هلال العسكري وحازم القرطاجني. وهو بين الابتداء والمقصود عند ابن معصوم [4].

وقد دعانا إلى اختيار موضوع "أشكال التخلص وأساليبه في الشعر الأندلسي.. قراءة تحليلية نقدية لبعض المختارات الشعرية" ما وقفنا عليه من مظاهر ازدهار الشِّعرِ الأندلسي، وتعدّدِ أَعلامه، وتنوع مصادره. وقد زاد من إيماننا بصواب اختيارنا رأي تكون لدينا عن بلدان الغرب الإسلامي من خلال ما اطَّلعنا عليه من مصادرها وأَخبارها، وذلك أننا كنا ـ وما زلنا ـ نعتقد أن هذه البلدان ليست كغيرها، ولكنها البِلاد التي شهدت تحولا عميقا في الفنون الأدبية، ودواعي الإبداع، ومظاهر التقليد والتجديد؛ لأن الشعراء والكتاب فِي ذلك القطر الأندلسي قد انتقلوا من مرحلة التقلِيد والمحاكاة لأدباءِ المشرق وشعرائه إلى مرحلة الإبداع والابتكار، فأردنا أَن نبرز هذا المظهر فِي الشعرِ الأندلسي ممثلا في أشكال التخلص وأساليبه في عند الشعراء الأندلسيين.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في إحياء تراثنا العربي في قُطرٍ معين من أقطار الأمة الإسلامية، ولفت النظر إلى ما خلَّفه أدباؤنا من أشعار خلَّدت ذكرهم، وأعلت شأنهم، وجعلتهم يتبوَّأون مكانة لا تَقِلّ عن مكانة شعراء المشرق العربي.

الدراسات السابقة: بالرغم من أهمية هذه الدراسة وحضورها الواسع في مؤلفات الأدب والنقد والبلاغة، فإننا نجدها مطروحة طرحا عاما، أما دراستها في الشعر الأندلسي ككل، فهي دراسة لم أجد من تطرق لها. في حدود اطلاعي. وإنما وجدت دراسات تناولت هذه القضية مطبقة على بعض سور القرآن الكريم، وغيرها مطبقة على دواوين بعض شعراء

---

2) ابن معصوم: أنوار الربيع في أنواع البديع، تحقيق شاكر هادي، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، ط1، سنة 1969م، 240/3، فقد أدخل كلمات دقيقة في تعريفه للتخلص حينما استخدم كلمتي "الانتقال" للتعبير عن هذه الخطوة البنائية، و"رابطة ملائمة" لتحديد آليتها وكنهها.

3) نصر الله، هاني توفيق: التخلص في القصيدة العربية من الصيغة إلى البنية ص98

4) ابن معصوم: أنوار الربيع في أنواع البديع:240/3، ص240بتصرف، وانظر معترك الأقران في إعجاز القرآن ،60/1.

المشرق، وعامة الأمر سواء أكانت دراسات بلاغية، أم نقدية فهي لم تتطرق للموضوع كما تخصصت به هذه الدراسة. ومن هذه الدراسات:

1. التشويق والترغيب في حسن التخلص إلى خاتمة القصيدة: ياسر حمد البياتي.
2. حسن التخلص (دراسة نصية في شعر أبي تمام): سناء هادي عباس.
3. بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث: يوسف بكار.
4. التجديد في الأدب الأندلسي: باقر سماكة.

فالدراسة إذن لم تخلق من العدم، وسيلحق بها كمٌّ غير محدود من الدراسات اللاحقة لمتابعة المسيرة. وستقوم هذه الدراسة بصورة رئيسة على البحث في أشكال التخلص وأساليبه عند الشعراء الأندلسيين.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أشكال التخلص وأساليبه في الشعر الأندلسي؟ ويتفرَّع عنه الأسئلة البحثية التالية:

1. لماذا عُنِي شعراء الأندلس بظاهرة حسن التخلص وتفننوا فيها؟
2. كيف تعامل شعراء الأندلس ونقاده مع البناء الفني للقصيدة التقليدية؟ وأين تكمُن الإجادة؟

منهج البحث: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت الأداة الرئيسة هي التحليل، وذلك من خلال النماذج المختارة من هذا التراث الشعري الغزير، وإذا كان منهج هذا البحث لا يتطلب الوقوف عند كل نص بمفرده ولا يستقصي عددا كبيرا من الشعراء، فإنَّه سيرصد النماذج الممثلة للظاهرة والعيِّنات الكافية لدراسة أشكال التخلص وأساليبه في الشعر الأندلسي؛ لذلك اقتضت طبيعة البحث أن يكون في محورين اثنين: الأول منهما تمهيد للثاني ولمعرفة موقف شعراء الأندلس من قضية التخلص في القصيدة العربية القديمة والحديثة، وهما على النحو الآتي:

المحور الأول: أشكال التخلص عند الشعراء القدامى والمحدثين.

المحور الثاني: أشكال التخلص وأساليبه عند الشعراء الأندلسيين.

المحور الأول: أشكال التخلص عند الشعراء القدامى والمحدثين.

تعد ظاهرة التخلص من الظواهر أو المسائل التي تتصل ببناء القصيدة وتركيبها، وليست عملا بديعيا. وبالرغم من كل أقوال النقاد عن تلاحم أجزاء القصيدة وانتظام أبياتها، واستواء نسيجها؛ حتى تغدو متناسقة تماما ((كالرسالة البليغة والخطبة الموجزة)) [5]، فإنهم نظروا إلى التخلص بوصفه فنا من فنون البديع. وهذا الخلط بدأه ثعلب عندما وضع حسن الخروج في قواعد الشعر التي شكلت ــ فيما بعد ـــ أساس علم المعاني، ثم ترسخ الخلط عندما اختار ابن المعتز حسن

---

[5] الحاتمي، أبو علي محمد: حلية المحاضرة في صناعة الشعر، تحقيق جعفر الكتاني، العراق، سنة 1979م، 215/1

الخروج ليضمه إلى أبواب كتابه البديع فيبقى أسيره إلى يومنا هذا. وهكذا يأتي كلام ابن طباطبا والحاتمي . وكل من جاء بعدهما ـــ عن حسن التخلص بأنه ((مذهب اختص به المحدثون لتوقد خواطرهم ولطف أفكارهم، واعتمادهم البديع وأفانينه في أشعارهم))[6].

وقد فرق النقاد العرب بين أسلوبين في التخلص: الأول، هو الأسلوب التقليدي أو طريقة العرب ومذهبهم في الخروج إلى المدح، حيث كانوا ((يقولون عند فراغهم من نعت الإبل وذكر القفار وما هم بسبيله: "دع ذا" و"عد عن ذا" ويأخذون فيما يريدون أو يأتون بـــ "أن" المشددة ابتداء للكلام الذي يقصدونه. وإذا لم يكن خروج الشاعر إلى المدح متصلا بما قبله ولا منفصلا بقوله:"دع" و"عد" ونحو ذلك سمي ((طفرا وانقطاعا))[7].

وبالرغم من ميل بعض النقاد إلى وصف التخلص عند الشعراء القدماء بالنمطية أو بأن مذهبهم واحد، كما يقول ابن طباطبا[8]، فإن تناولهم لتخلصات القدماء وشواهدهم عليها أظهرت أكثر من صورة، وهي على النحو الآتي:

أولا. التخلص باستخدام الصيغ النمطية، كقول امرئ القيس:

فدع ذا مرسل الهم عنك بجسرة ذمول إذا صام النهار وهجرا

وهذه الصورة من التخلص استخدمها الشعراء القدماء في الانتقال من الحديث عن الطلل وما يتعلق به من النسيب إلى الرحلة. وعندما ننظر إلى مثل هذا النمط من التخلص نجد أن صورة الانتقال من موضوع إلى آخر واضحة؛ ينص عليها الشاعر بقوله "دع ذا" أو "اترك ذا"

ثانيا: تأتي الصورة الثانية للتخلص من المقدمة الطللية إلى الرحلة بترك المعنى واستئناف الكلام بكلمة "وعيس" أو "وهوجاء"، كما في قول علقمة:

إذا شاب رأس المرء أو قل ماله فليس له في ودهن نصيب

وعيس بريناها كأن عيونها قوارير في أذهانهن نضوب[9]

من خلال الشاهد السابق نجد أن الشاعر لم يستخدم أي رابط، بل ينتقل انتقالا مباشراً إلى الرحلة دون أي نوع من أنواع الربط مع الموضوع السابق. وقد أطلق النقاد القدماء على هذا النوع من الانتقال مصطلح الطفر أو الانقطاع كما بينا سابقا.

---

[6] المصدر السابق، والصفحة نفسها. وانظر أيضا: عيار الشعر، ص 115

[7] ابن رشيق: العمدة، 415/1

[8] ابن طباطبا: عيار الشعر، ص115

[9] العسكري، أبو هلال: كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر)، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، بيروت، ط2، 1971م، ص513

ثالثا: هناك أكثر من صورة استخدمها الشعراء القدامى في الانتقال من الرحلة إلى المديح، لعل أهمها قولهم بعد وصف الصحراء، وقطعها بسير النوق: ((إنا تجشمنا ذلك إلى فلان يعنون الممدوح))[10] ثم يدخلون في مديحه، ومن شواهده قول الأعشى:

إليك ابن جفنة من شقة　　　دأبت السرى وحسرت القلوصا [11]

وعندما تناول ابن طباطبا هذا النوع من التخلص أورد أكثر من خمسة شواهد للأعشى يبدأ بعضها بـ "إلى أو إليك" ، وتتبعها جملة، مثل: "أعملت ناقتي" ، "أرجي مطيتي"، "أطيل السرى" أو ما يشبهها[12]. وتعلق ياكوبي على هذا التخلص بأنه استمرار للرحلة التي بدأ الشاعر الحديث عنها، ثم ترك الحديث عن الطلل والنسيب، وانتقل إلى الممدوح من خلال وصفه للرحلة إليه. وقد أطلقت ياكوبي على هذا النوع من التخلص مصطلح (المعنى التتابعي) [13].

وعندما يكون التخلص استمرارا للرحلة فإن ذلك يدل على ((نوع من الربط الخارجي التبريري أو السردي الذي لا يربط بين موضوعات القصيدة ، بقدر ما يبرر الانتقال من جزء إلى جزء ، فالشاعر يجعل من إحساسه بلا جدوى الأمل والحزن في وقوفه على الطلل مبرراً الانتقال بحثاً عن السلوى أو الخلاص الذي يجده في رحلته ، كما أن الرحلة نفسها لابد أن تحمل الشاعر إلى غايته إلى الممدوح ولذا فإن نهايتها تؤدى على نحو سردي متسلسل من الوصول إلى المدح))[14]

رابعا: ومن الأشكال الأخرى في التخلص إلى المدح أن يعاود الشاعر((الكلام بعد انقضاء التشبيب ووصف النوق وغيرها، عما قبله ويبدأ بمعنى المديح))[15]، ومن شواهده قول النابغة الذبياني:

تقاعس حتى قلت ليس بمنقض　　　وليس الذي يرعى النجوم بآيب

على لعمرو نعمة بعد نعمة　　　لوالده ليست بذات عقارب [16]

خامسا: وعن الخروج المتصل فإنه يأتي بقلة عند الشعراء القدماء، وعنه يقول أبو هلال العسكري: ((فأما الخروج المتصل بما قبله فقليل في أشعارهم))[17] ومن شواهده قول زهير بن أبي سلمى:

---

[10] ابن طباطبا: عيار الشعر، ص115

[11] المصدر السابق، ص115

[12] انظر أمثلة على ذلك في الصناعتين، ص515.513، وعيار الشعر، ص 115

[13] Jacobi:studien50

[14] بكار، ماجد حسين: حسن التخلص عند النقاد العرب، ص 185

[15] ابن طباطبا: عيار الشعر، ص116

[16] االعسكري: الصناعتين، ص 516

[17] المصدر السابق، ص514

إن البخيل ملوم حيث كان ولكن الجواد على علاته هرم[18]

وقد ذهب الحاتمي إلى أن هذا النوع من التخلص ((ربما اتفق لأحدهم " القدماء" معنى لطيف تخلص به إلى غرض ما ولم يعتمده، إلا أن طبعه السليم ساقه إليه))[19].

ومن بين النماذج التي أوردها أبو هلال العسكري على هذا النوع من التخلص عند القدماء، قول الشاعر تأبط شرا في بيتين لا يكتمل البيت الأول إلا بالبيت الثاني فهو مرتبط به معنى وتركيبا، يقول الشاعر:

إني إذا خلة ضنت بنائلها وأمسكت بضعيف الحبل أحذاق

نجوت منها نجائي من بجيلة إذ ألقيت ليلة حت الرهط أوراقي[20]

من خلال الشاهد السابق نجد أن البيت الأول منهما في غرض والثاني بداية للشروع في غرض آخر، وهذا النوع من التخلص غير معتمد عند أكثر النقاد، فهم يرون أن البيت الشعري يجب أن يكون وحدة مستقلة في بنائه وتركيبه، ويذهبون كذلك إلى أن أفضل التخلص ينطبق على القدماء والمحدثين على حد سواء[21]

هذا عن الصورة أو الأسلوب الأول في التخلص، أما الثاني: فهو مذهب المحدثين، وهو يعتمد في الغالب على الربط بين مقدمة القصيدة وموضوعها دون أن يشعر بالانتقال من موضوع لآخر أو دون استخدام كلمات، مثل:"دعْ ذا" أو "عدِّ عن ذا". وقد وصف النقاد تخلص المحدثين بأنه تخلص متصل أو حسن، أو بارع، أو لطيف، وكانوا بهذه الأشكال يميزون بين طريقة المحدثين وطريقة القدماء النمطية التقليدية من جانب، ويشيرون إلى طبيعة الصلة التي يقيمها هذا التخلص بين أجزاء القصيدة من جانب آخر. فالحاتمي يرى أن ((من حكم النسيب الذي يفتتح به الشاعر كلامه أن يكون ممتزجا بما بعده من مدح أو ذم أو غيرهما، غير منفصل منه. فالقصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال أجزاء بعض أعضائه ببعض، فمتى انفصل واحد عن الآخر، أو باينه في صحة التركيب غادر الجسم عاهة، تتخون محاسنه وتعفي جماله، ووجدت حذاق الشعراء وأرباب الصناعة من المحدثين، محترسين من مثل هذا الحال، احتراسا يجنبهم شوائب النقصان، ويقف بهم على محجة الإحسان، حتى يقع الاتصال ويؤمن الانفصال))[22] أما ابن طباطبا فيرى أن التخلص اللطيف يقود إلى عدم((انفصال المعنى الثاني عما قبله، بل يكون متصلا به، وممتزجا معه))[23].

وقد توالت المعايير والمبادئ والأفكار التي طرحها ابن طباطبا والحاتمي عند النقاد المتأخرين إذ استخدم بعضهم نفس العبارات التي استخدمها الحاتمي في وصف التخلص اللطيف أو البارع فأعاد الحديث عن وجوب ((امتزاج آخر ما

---

[18] ابن أبي الأصبع: تحرير التحبير، 434/2

[19] الحاتمي: حلية المحاضرة، 216/2

[20] االعسكري: الصناعتين،ص 515

[21] راجع في ذلك: ابن الناظم في المصباح، ص272. والقرطاجني في المنهاج، ص321

[22] الحاتمي: حلية المحاضرة، 215/2

[23] ابن طباطبا: عيار الشعر،ص 12

يقدمه الشاعر من نسيب أو فخر أو وصف أو مجون أو غير ذلك، بأول بيت من المدح))[24]، مؤكدين أن هذه الطريقة في التخلص طريقة اخترعها المحدثون، وأصبحت من محاسنهم، لكنهم لم يحددوا صور التخلص عندهم ولم يشيروا إلى موطنها. بل اكتفوا بوصفها بالبراعة واللطف، وبأنها تقوم بدور الرابط أو المازج بين موضوعات القصيدة.

وبناء على ذلك فإن التخلص عند المحدثين لم يعد مرتبطا بموطنيه الرئيسيين المعروفين في القصيدة القديمة: الانتقال من المقدمة الطللية إلى الرحلة، والانتقال من الرحلة إلى المدح، وإنما حمل دلالة عامة على الربط أو المزج بين أي موضوعين في القصيدة))[25]. وربما يرجع ذلك إلى التطور الذي أصاب القصيدة العربية في العصر العباسي، وجعلها تتحرر إلى حد ما من البنية التقليدية الثابتة.

وقد غابت أشكال التخلص القديمة وصوره من أشعار المحدثين، فلم يعد ثمة وجود لصيغ: " عد عن ذا" أو " اترك ذا" و" إلى فلان أعملت ناقتي" وهي الصيغ النمطية التي استخدمها الشعراء القدماء، والتي تناولناها ـ فيما سبق ـ مرتبطة بالبنية التقليدية للقصيدة العربية القديمة.

وتأتي صورة التخلص بالتشبيه من أبرز أشكال التخلص عند المحدثين، وفيه تقوم عملية التشبيه على نقل صفات المشبه به أو بعضها إلى المشبه، وهذا النقل يجعل تلك الصفات قاسما مشتركا بينهما. وبالاطلاع على بعض النماذج التي أوردها أبو هلال العسكري وغيره من النقاد على تخلصات المحدثين يتضح لنا أن تطورا مهمًّا قد حدث في أساليب التخلص وصوره، فقد استخدم الشعراء المحدثون أساليب جديدة في الانتقال من موضوع إلى موضوع آخر في القصيدة مع الحفاظ على اتصال الموضوعات بعضها ببعض.

ففي التخلص بالتشبيه يكون المشبه مرتبطا بالموضوع المنتقل منه، والمشبه به بالموضوع المنتقل إليه، مما يؤدي إلى عملية تواصل بين الموضوعين من حيث التركيب والدلالة، ومن الشواهد التي تتكرر عند معظم النقاد، قول علي بن الجهم:

وسارية ترتاد أرضا تجودها شغلت بها هينا قليلا هجودها

أتتنا بها ريح الصبا وكأنها فتاة تزجيها عجوز تقودها

فما برحت بغداد حتى تفجرت بأودية ما تستفيق مدودها

فلما قضت حق العراق وأهله أتاها من الريح الشمال بريدها

فمرت كفوت الطرف سعيا كأنها جنود عبيد الله ولت بنودها[26]

وقول أبي تمام:

يا صاحبي تقصيا نظريكما تريا وجوه الأرض كيف تصور

---

[24] ابن أبي الأصبع: تحرير التحبير، 433/2

[25] عباس: سناء هادي: حسن التخلص دراسة نصية في شعر أبي تمام، ص18

[26] الحاتمي: حلية المحاضرة، 227/2

ترياً نهارا مشمسا قد شابه   زهر الربا فكأنما هو مقمر

في الأرض من عدل الإمام وجوده   ومن الربيع الغض مرج تزهر

ينسي الربيع وما يروض فعله   أبدا على طول الليالي يذكر[27]

من خلال النصين السابقين نجد أن الانتقال من الوصف إلى المدح قد تم من خلال استخدام الشاعر للتشبيه بـ "كأن"، بحيث يكون المشبه استمرارا طبيعيا للوصف؛ الذي يتحول إلى المدح حين يصل القارئ إلى المشبه به. وعلى هذا النحو يحاول الشاعر أن يجعل دلالات الوصف تنسحب على المدح مما يؤدي إلى ما سماه النقاد القدماء امتزاج ما يسبق المديح به.

والملحوظة الجديرة بالذكر هنا هي أن تحليل المباحث المخصصة للتخلص في كتب النقد والبلاغة يظهر كثرة ما ذهب إليه الشعراء المحدثين من استخدامهم للتخلص بالتشبيه؛ ولا نبالغ إذا قلنا: إن معظم النصوص التي استشهد بها ابن طباطبا على تخلصات المحدثين تقوم على التشبيه القائم على استخدام الأداة "كأن" ، كما تتكرر معظم هذه الشواهد وما يماثلها عند الحاتمي والعسكري[28]

والمطلع على كتب النقد والبلاغة المتأخرة، يقف على عدد كبير جدا من الشواهد على التخلص بالتشبيه وهذا دليل على تحول صورة التخلص هذه إلى تقليد فني ترسخ منذ القرن الرابع الهجري، وامتد حتى القرن الثاني عشر[29]

والنص السابق يعطينا صورة عن كيفية المزج بين الوصف والمدح في أبيات أبي تمام حين يرى أن شكل الربيع الذي يعطينا انطباعا عن انبعاث الحياة المليئة بالنعمة والجمال والخير الذي يعم الأرض، يمثل وجها حسيا مشابها للممدوح الكريم العادل الذي يبث الحياة والخير والجمال في الأرض والناس؛ مما يعني أن الوصف الذي استغرق عددا كبيرا من أبيات القصيدة ليس مقصودا لذاته، بل هو الصورة الحسية المجسدة لصورة الممدوح وفعله، والمعمِّقة للدلالات المعنوية التي أضفاها الشاعر عليه. وهنا تأتي الصورة الوصفية في القصيدة غير ممتزجة بالمدح فحسب، بل تمثل صورة من صوره التي تدلل على أن الشاعر يوحد بين الربيع والممدوح، فيتجلى الممدوح ربيعا يحيل بعدله وجوده، الأرض مرجا مزهرا[30]. وسنرى أمثلة كثيرة على هذا المنوال عند حديثنا في المحور الثاني من هذه الدراسة.

وإضافة إلى التخلص بالتشبيه فقد استخدم الشعراء المحدثون صورا أخرى من التخلص لم تشع شيوعه، ولم تنل من اهتمام النقاد ما ناله التخلص بالتشبيه، ومن هذه الصور: التخلص بالقسم، والتخلص بالاستفهام، والشرط، والتخلص بالنداء أو الخطاب.

---

[27] العسكري، الصناعتين: ص520، وابن طباطبا: عيار الشعر، ص121 . 122. والحاتمي: حلية المحاضرة، 221/2

[28] الحاتمي: حلية المحاضرة، 218/2، وابن طباطبا: عيار الشعر، 117

[29] ابن معصوم: أنوار الربيع، ص 247/3. 250

[30] انظر: الرباعي، عبد القادر: الصورة الفنية في شعر أبي تمام، الأردن، ط1، سنة 1980، ص122. 129

وهذه الصور جميعها تشترك في ظاهرة واحدة، وهي أن كلا منها يتكون من ركنين أساسيين: فالتشبيه يتكون من: مشبه ومشبه به. والقسم من مقسم به ومقسم عليه، والاستفهام يكون به سائل ومسؤول، والنداء يكون به المنادى والإخبار، والشرط فيه جملة الشرط وجوابه.

وارتباط هذين الركنين أسلوبيا يشكل تيسيرا على الشاعر ليربط معانيهما معا، ويكون تخلصه تخلصا مترابطا، فيعتمد الركن الثاني "المعنى الثاني" على الركن الأول "المعنى الأول" حتى يمتزجا ويصبحا حالا واحدة لا يشعر بها المتلقي، وهو الهدف المطلوب من قضية حسن التخلص.

وقد ضربنا الذكر صفحا عن إيراد نماذج من هذه الصور؛ لأن الهدف الأساسي من هذا البحث هو الوقوف على أشكال التخلص وأساليبه عند الشعراء الأندلسيين، وهو ما سنراه في المحور التالي.

المحور الثاني

أشكال التخلص وأساليبه عند الشعراء الأندلسيين

تنوعت أساليب التخلص وأشكاله عند أصحابنا من شعراء الأندلس، وهي في معظم الأحيان أساليب محكمة تنم عن سيطرة الشاعر على نصه، وقدرته على ربط الخيوط العنكبوتية بين معانيه.

وقد اهتم أدباء الأندلس ونقاده بهذا الجزء من القصيدة ، إذ سماه ابن الخطيب "المخلص"[31]، وذكر من أمثلته: قول أبي القاسم الدوسي في مدح أبي الحجاج:

ولئن جرت من مقلتي مدامع ... ووردت من وصل الحبيب الأكدرا

فلكم صفا ماء الحياة ليوسف ... وغدا به ربع الظالم مقفرا[32]

وإذا كان الربط المعنوي يقوم على التمهيد لبيت المخلص. على حد قول بعض نقاد الأندلس. بما يوطد علاقته بما قبله وما بعده، فإن أساليب الربط التركيبي أو الأسلوبي قد تنوعت لتشمل: العطف، والقسم، والإشارة، والجار والمجرور، والتشبيه، والالتفات، وما إلى ذلك من أساليب الربط بين الجمل التي برع فيها المحدثون أكثر من القدماء، كما يعترف بذلك أبرز النقاد القدامى[33].

---

[31] ابن الخطيب، لسان الدين: الكتيبة الكامنة في من لقيناه بالأندلس من شعراء المائة الثامنة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة للطباعة والنشر، سنة 1983م، ص274.

[32] المصدر نفسه، والمكان نفسه.

[33] انظر في ذلك: ابن طباطبا : عيار الشعر، ص113. والعسكري: الصناعتين، ص453.

وقد أجاد شعراء الأندلس في تخلُّصاتهم بالربط الأسلوبي والمعنوي الذي استخدموه في قصائدهم، فالربط المعنوي بين الأغراض بعضـها ببعض يختلف عن الربط الأسـلوبي؛ إذ تلتقي فيه أجزاء النص التقاء محكمًا دون أداة ربط، وفيه ((يأخذ الكلام بعضه برقاب بعض كأنه أُفرغ في قالب واحد))[34].

ومن القصائد الأندلسية التي تجلى فيها هذا الشكل من التخلص، قصيدة ابن الحداد الأندلسي في مدح المعتصم بن صمادح، يقول في مطلعها:

أربرب بالكثيب الفرد أم نشأ　　　ومعصر في اللثام الورد أم رشأ[35]

افتتح ابن الحداد المطلع بمقدمة غزلية في محبوبته النصرانية نويرة، فسماها بأسماء الفتيات العربيات اللواتي ذكرن في الشعر القديم، وتناول صفات محبوبته هذه، وما يعانيه من هجران وصد، فهي التي سلبت عقله، وغيرت حالته من أول رؤيته لها في الكنيسة مع أهلها، وصاحبنا يرى أن أهلها هم السبب في معاناته لأنهم أتاحوا له الفرصة ليراها ويتعلق بها وتخطف عقله، وتأسره بسهام لحظها، فيكاد أن يغشى عليه على حد قوله في البيت التالي:

فاعجب لهم وتروا نفسي وما شعروا　　　ولا دروا من بعيني ريمهم وجأوا[36]

ينتقل الشاعر بعد ذلك من الغزل، وما سببه حب صاحبته له إلى مدح المعتصم وكيف كانت علاقته بأعدائه، وهي علاقة خوف، فهم يفرون منه أو يغشى عليهم، وكذلك هي حالة ابن الحداد مع نويرة، فالأعداء تذهب عقولهم بمجرد سماعهم لصوت المعتصم في ميدان القتال، كما حدث مع الشاعر حين رأى لحاظ نويرة لأول مرة؛ ليصور بذلك صفة معروفة في ممدوحه المعتصم، وهي صفة الرهبة والهيبة والعظمة، الأمر الذي كان سببا في هروب الأعداء من المعارك التي يقودها المعتصم قبل المواجهة حيث لا يستطيعون فعل أي شيء وكذلك شاعرنا أمام محبوبته نويرة التي لا يستطيع أن ينالها؛ فهي نصرانية وهو مسلم، وهو يخاف من سهام لحظها، ولا يقدر على المواجهة، فوضعه كوضع الأعداء أمام المعتصم، وفي ذلك يقول:

إذا تجلى إلى أبصارهم صعقوا　　　وإن تغلغل في أفكارهم هأوا([37])

نلاحظ أن الشاعر هنا قد تخلص إلى المدح ببيتين: السابق كان غزلا وحبا مؤلما مخيفا وسر الخوف لحاظ محبوبته، والبيت الثاني جاء مدحا تربطه ببيت الغزل علاقة معنوية تمثلت في الخوف والرهبة، فنويرة تخيفه بنظراتها، والمعتصم يخيف أعداءه بقوته وبطشه، فلا يملكون القوة للصمود أمامه. وهنا يتضح كلام ابن حجة الحموي، عندما تناول

---

34) القرطاجني، حازم: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، سنة1981م، ص318. والعلوي: الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م، 33/2.

35) ابن الحداد، أبو عبد الله القيسي: ديوان ابن الحداد الأندلسي، تحقيق يوسف الطويل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، سنة1990م، ص108

36) المصدر السابق، ص110.

37) المصدر نفسه، والمكان نفسه.

حسن التخلص والانتقال من غرض لغرض، بقوله: ((.. يختلسه اختلاسا رشيقا دقيق المعنى، بحيث لا يشعر السامع بالانتقال من المعنى الأول إلا وقد وقع في الثاني؛ لشدة الممازجة والالتئام..))[38].

ولابن الخطيب قصيدة في رثاء أبي الحجاج يوسف مفتتحا إياها بحِكَم وتأمل انتهى منها إلى أن الإنسان آخره الفناء والانتقال إلى الحياة الآخرة، يقول:

العمرُ نومٌ والمنَى أحلامُ	ماذا عسَى أن يستمّر مقامُ
وإذا تحققنَا لشيءٍ بدأةً	فلهُ، بما تقضِي العقولُ، تمَامُ
والنفسُ تجمعُ في مَدَى آمَالِهَا	ركضًا، وتأبَى ذلكَ الأيَّامُ
من لم يُصَب في نفسِه فمصابُه	بحبيبه نفذتْ بذَا الأحكامُ
بعدَ الشبيبةِ كبرةٌ، ووراءَهَا	هَرِمٌ، ومن بعدِ الحياةِ حِمامُ
دنياكَ يا هذا مَحلَّة نقلةٍ	ومناخُ ركبٍ، ما لدَيهِ مُقَامُ[39]

بعد الأبيات التي تجمع بين الحكمة والتأمل في الكون والنهاية الحتمية لكل كائن يتخلص الشاعر ـ تخلصا معنويا ـ إلى رثاء أمير المسلمين أبي الحجاج يوسف مبينًا أثر الفاجعة على نفسه بل وعلى الدنيا كلها، فيقول:

هذا أميرُ المسلمينَ ومَنْ بهِ	وجدَ السَّماحَ وأُعدمَ الإعدامُ
سرُّ الأمانةِ والخلافةِ (يوسفٌ)	غيثُ الملوكِ، وليثُها الضِّرغَامُ
قصدْتُهُ عاديةُ الزَّمانِ، فأقصدَتْ	والعزُّ سامٍ، والخميسُ لُهامُ
فجعتْ به الدنيا وكُدِّرَ شربُها	وشكا (العراقُ) مصابه و (الشامُ)
أسفًا على الخُلقِ الجميلِ كأنَّما	بدرُ الدجُنَّة قد جلاهُ تمامُ

ومن أشكال التخلص في غرض الرثاء ما نجده في إحدى مرثيات ابن الجيَّاب مفتتحا إياها بالاستفهام التعجُّبي، فالحزن والأسى يسيطران على كل شيء: الأقلام، والمفكرين، ورجال الأدب، والصحف، والبيان، حتى الصبر الذي كان يتميَّز به صاحب النص نفسه قد انعدم، يقول:

ما لليراعِ خواضعُ الأعناقِ	طرقَ النَّعيُّ فهنَّ في إطراقِ
وكأنَّما صبغَ الشحوبُ وجوهَهَا	والسُّقُمُ من جَزعٍ ومن إشفاقِ
ما للصحائفِ صوحَتْ روضاتُهَا	أسفًا وكنَّ نظيرةَ الأورَاقِ
ما للبيانِ كؤوسُهُ مهجورَةٌ	غَفَلَ المديرُ لها ونامَ السَّاقِي

---

38) الحموي، تقي الدين أبو بكر: خزانة الأدب وغاية الأرب، تحقيق: عصام شقيو/ دار الهلال، بيروت، سنة 2004م، ص185.

39) ابن الخطيب، لسان الدين: الصيب والجهام والماضي والكهام، تحقيق: محمد مفتاح بلغزواني، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1989م، 556/2

مـا لِي عـدمْـتُ تجلُّـدِي وتصـــبُّرِي والصَّـــبرُ في الأزمـاتِ مـن أخـلاقِ(40)

يتخلَّص الشاعر بعد ذلك تخلُّصًا معنويًّا دون أداة؛ ليؤهل المتلقي إلى أن هناك أمرا كبيرا قد حدث، وهو وفاة شيخه الذي ذهب وذهبت معه كل الفضائل، ثم يعدد محاسنه ويواصل الرثاء، فيقول:

خطبٌ أصـــابَ بني البلاغـةِ والحجَـا شـــبَّ الـزفـيرُ بـهِ عـن الأطـواقِ

أمَـا وقـدْ أودَى" أبو الحســن" الرّضِـــا فـالـفضــــلُ قـد أودَى عـلى الإطلاقِ

كـنـزُ المـعـارِفِ لا تـبـيـدُ نـقـودُهُ يـومًـا، ولا تـفـنَى عـلـى الإنـفـاقِ

وفي مخمَّســة غزلية نجد الشـاعر ابن الخطيب يتخلص تخلصًـا معنويًّا من بيت واحد، منتقلا بالقارئ إلى الغزل دون إشعاره أنه انتقل من المقدمة إلى الغرض الأساسي في القصيدة، فيقول في هذا البيت:

مـا لي عـلـى شـــرفِي، ورفـعـةِ شــانِي وعـظـيـمِ أمصـــارِي، وعـزِّ مـكـانِي41

بدأ الشـاعر نصـه بالاسـتفهام التعجبي لجذب انتباه القارئ، ولإشـعاره بمكانته العظيمة التي لا تنكسـر أمام أي موقف كان، ثم يتخلَّص بنا في البيت الثاني ليخبرنا بأثر الغرام على نفسـه، وأيضًـا دون أن يسـتخدم أداة للربط عند الانتقال من المقدمة إلى الغرض التالي، فيقول:

لـعـبَ الـغـرامُ بمـهـجـتِي وجـنـانِي عـجبًـا، يـهـابُ الليـثُ حـدَّ سـنـانِ

وأهـــابُ لحـــظَ فـــواتـــرِ الأجـــفـــانِ!!

أصـــبحـتُ في أمرِ الهوَى مُتعجبًـا أهـدي إلى الأعـداءِ بأسًـا صـيـبًـا

وأرَى الـرَّدى في الحـربِ عـذبًا طـيـبًـا وأُقـارعُ الأعـداءَ لا مـتـهـيـبًـا

مـــنـــهـــا ســـوى الإعـــراضِ والهـــجـــرانِ

وقد شـغل النقاد أنفسـهم بظاهرة الانتقال أو التخلُّص باعتبارها ظاهرة فنيَّة لها موقعها في القصـيدة، ورأوا أن "حسـن الانتقال يحتاج إلى تهيئة ألفاظ ومعان مناسـبة ملائمة بين انتهاء وابتداء، ورأوا أن الرديء من الانتقال أو التخلُّص هو حصيلة الضعف الذي تتسم به قصيدة الشاعر، أو هو نتيجة عدم اهتمامه بالمراحل الأولى التي تجمعها المقدمة، وعلى هذا راح النقاد يتعرضون لأهمية الظاهرة، وَوَضَّحُوا مواضع التخلُّص، وعقدوا مقارنات بين من يجيد الخروج من وصف لآخر وبين من لم تمكنه قدرته على ذلك"(42).

---

40) ابن الخطيب: ديوانه، 708/2، 709.

41) المصدر السابق، 583/2.

42) التطاوي، عبد الله: قصيدة المدح العباسية بين الاحتراف والإمارة، دار قباء، القاهرة، سنة 2000م، ص 242.

ومن خلال الشواهد السابقة نستطيع أن نحكم ـــ مبدئيا وسنرى ذلك عند التعرض لباقي أشكال التخلص وأساليبه الأخرى ــ على شعراء الأندلس بأنهم أحسنوا التخلُّص بالانتقال من المقدمة إلى موضوع القصيدة الرئيس، سواء أكان مدحًا أم رثاءً أم غيره، فقد جاءت ألفاظهم ومعانيهم مناسبة حسبما أملاها عليهم الموقف الذي هم بصدده، كما جاءت ملائمة بين انتهاء من غرض وابتداء بغرض آخر.

ومن أساليب الربط والتخلص . في الشعر الأندلسي . عن طريق الصلة المعنوية قول ابن الخطيب في مدح بني نصر:

الحَمدُ للهِ مَوْصُولًا كما وَجَبَ	فهو الذي برداءِ العزَّةِ احتجَبَا
والشكرُ للهِ في بدءٍ ومختتمٍ	والله أكرمُ من أعطَى ومنْ وَهَبَا
ثم الصلاةُ على النُّورِ المبينِ ومَنْ	آياتُهُ لم تَدعْ إفكًا ولا كَذِبَا[43]

يتخلص الشاعر بالبيت التالي مبينا دور الأنصار، فيقول:

آووه في الرَّوعِ لما حلَّ دارَهُمُ	وجالدُوا مَنْ عَتَا في دِينه وأبَى

ينتقل الشاعر بعد هذا البيت فيصل ملوك الأندلس بالأنصار، قائلا:

وأورثُوا من بني نصر لنصَرتِهِ	خلائِفًا وصَلُوا من بَعْدِه السَّببَا
ولا كيوسُفَ مولانا الذي كرُمَتْ	آثارُهُ وبنِيهِ السَّادة النُّجبا
وبعد هذا الذِي قدمتْ من كَلِمٍ	صدقٍ يُقدِّمه من خطٍّ أو خَطَبَا
فإنَّني جزتُ من سامِي الخلالِ مَدَى	أجلتُ فيه جِياد الفكرِ مُنْتسِبَا[44]

من خلال النص السابق ــ الذي لم نورده كاملا فأحلنا إليه ــ نجد أسلوب الربط والتخلص عن طريق الصلة المعنوية ، إضافة إلى الربط الأسلوبي بحروف العطف: الواو، والفاء، وثمَّ، وأدوات التشبيه: الكاف، ومثل، التي استخدمها للتخلُّص في طريقه إلى مديح بني نصر، في تسلسل ملحوظ حيث ربط بين ملوك الأندلس وبين الرسول ρ وصحابته برباط متين، وجمع بينهم في صفات مشتركة.

ومن كما استخدم ابن الجياب الربط عن طريق الصلة المعنوية بين الجار والمجرور، ومن أمثلة ذلك في شعره قوله:

قد قام ميلاد الرسول مبجلا	ومكرما ومعظم الحرمات
في حضرة نصرية متت إلى	ذاك الجناب الرحب صدق ممات[45]

---

43) القصيدة كاملة في ديوان ابن الخطيب 118/1

44) ابن الخطيب: ديوانه: 1/ 119 وما بعدها.

45) ابن الجياب: ديوانه، ص 18

فانتقل الشاعر من مديح الرسول، صلى الله عليه وسلم، إلى مدح بني نصر بعلاقة إقامة احتفال المولد النبوي في قصرهم. وعلى هذا النحو من العلاقة بين الموضوعين يستخدم ابن الجياب روابط أخرى كالقسم في قوله:

قسما بوفد يزجرون رواحلا قطعت سباسب بلقعا وصحاصحا

حتى أناخوا بالمحصب من منى وتأملوا النور المبين اللائحا

إن السماحة والشجاعة والندى والبأس والعقل الأصيل الراجحا

وقف على شمس المعالي يوسف أعلى الملوك خواتما وفواتحا [46]

فيكون في ذلك تخلص وجواب للقسم الذي كان هنا بوفد الحجيج، وهذا التخلُّص يدل على حذق شعراء الأندلس وقوة تصرُّفهم وإظهار مقدرتهم الأدبية العالية بالانتقال من معنى إلى معنى آخر في تلائم تام وانسجام بين الأبيات، الأمر الذي جعل النقاد لا يفرقون في التخلُّص بين شعر ونثر، ففي كليهما يرون أن الشاعر أو الناثر ((يصل كلامه – على تصرفاته في فنونه – صلةً لطيفةً بلا انفصال للمعنى الثاني قبله، بل يكون متصلًا به وممتزجًا معه حتى يلتقي طرفَا المديح والنسيب أو غيرهما من الأغراض المتباينة التقاءً مُحكَمًا دون اختلال في النسق أو تباين في أجزاء النظم))[47].

ومن أشكال التخلص وأساليبه المتبعة عند شعراء الأندلس اتباع طرق القدماء في ذلك، كقولهم:"دع ذا" و"عد عن ذا" وما جرى مجراهما من أساليب التخلص التقليدي[48] ومن أمثلته قول ابن الخطيب:

دع عنك هندا والديار ومن بها ودع الغرام يكون بعض عفاتها

وانهض بمدحتك التي حليتها بثنا أمير المسلمين وهاتها[49]

وتأتي تخلصات شعراء أهل الأندلس مدعومة بشاعريتهم وثقافتهم الواسعة إذ جعلوها لطيفة مقبولة. ففي حائية للسان الدين ذات افتتاحية غزلية، نراه يحسن التخلص على نحو متميز، فيقول:

وامزج بصرف الراح عذب رضابها ما ضر أن خلف الحرام مباحا

قامت تقول، وفي فتور جفونها سنة الكرى: مولاي، عمت صباحا

واستنطقت عودا بمدحة يوسف مولاي الورى شمل الوجود سماحا

فسرى السرور بنا إلى أن لم نطق صبرا وكدنا نبذل الأرواحا[50]

---

46) المصدر السابق، ص31

47) انظر: ابن طباطبا: عيار الشعر، ص9. ومنهاج البلغاء: 319،

48) انظر: القرطاجني: منهاج البلغاء، ص320، وابن رشيق: العمدة، 239/1

49) ابن الخطيب: ديوانه، 170/2

50) ابن الخطيب: ديوانه، 223222/1

ولم يأت تميز التخلص هنا في الربط المعنوي الحاصـــل بين المقدمة والغرض فحســـب، ولا عن طريق الربط الأســـلوبي باســـتخدام ضـــمير الغيبة في البيت الثاني، وحرفي العطف في البيتين الثالث والرابع فحســـب، وإنما عن طريق هذين الرابطين المذكورين والسياق القصصي من جهة، وعن طريق التحسين الذي أضافه الشاعر بالعودة إلى معاني المقدمة بعد التخلص من جهة أخرى. فكما أكد النقاد على ضرورة الاهتمام بالبيت التالي لمطلع القصيدة، أكدوا ـــ أيضا ـ على ضـــرورة الاهتمام بالبيت التالي للتخلص. وفي هذا الأمر يقول حازم: ((ومما يجب اعتماده في التخلص أن يجهد في تحسين البيت التالي لبيت التخلص))[51]

غير أن اهتمام شـاعرنا بالبيت الثاني وتحسـينه كان بهدف الربط بين المقدمة والغرض، أما هدف تحسـين البيت التالي للتخلص في نظر حازم فهو العناية به لموقعه في الصـــدارة من الموضـــوع الجديد، أو كما يقول لكونه((أول الأبيات الخالصة للحمد والذم، وأول منقلة من مناقل الفكر في ما تخلصت إليه))[52]

ويشكل الربط بين المعنيين ــــــ من خلال النماذج المختارة ــــ عن طريق التشبيه ظاهرة لها أمثلتها المتفاوتة في الجودة والإتقان، وفيها يتفاوت شعراء الأندلس بين محسن ومقصر، كما تتفاوت النصوص للشاعر الواحد في تحقيق هدف الإجادة والإتقان، ومن ذلك قول ابن الحاج النميري:

والنرجس المطلول قـد أهـدى شـــذى   كـالمســـك فـض خـاتمـه فـتـذاكـا

وكـأنــه في الــروض فــتــح أعــيــنــا   لــترى ابــن نصـــــر مـلِّـك الأمـلاكـا[53]

فليست صورة النرجس الذي تفتح ليرى الممدوح عند توليه الملك، بالصورة الطريفة ولا بالمقنعة، ولكنها سبيل من سبل الانتقال بواسطة التشبيه، وأكثر منها طرافة، وإن كانت دونها جمالا هذه الصورة للشاعر نفسه، كقوله:

وقــد حُمِّلــت فيهــا الســـحــاب كــأنهــا   مــدامــع عــيــني أو عــطــايا بــني نصـــــر[54]

من خلال الشواهد السابقة نجد التميز والإبداع في الشعر الأندلسي، وذلك بفضل ما توافر فيه من إحكام الربط بين المعاني والسهولة في التخلص والمنطقية في هذا وذاك.

ننتقل الآن إلى دور الأداة النحوية في الربط بين أجزاء الكلام، فقد جاء في معجم المصطلحات أن دور الأداة النحوية يتمثل في الربط بين أجزاء الكلام، وذلك من خلال: حروف العطف والجر والتشـبيه ، وأسماء الاسـتفهام والشـرط وغيرها [55].

---

51) القرطاجني، منهاج البلغاء: ص321

52) المصدر السابق، ص321

53) النميري، ابن الحاج: مزاين القصر ومحاسن العصر، ص16.

54) المصدر السابق، ص13.

55) راجع في ذلك: العطية، مروان: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار البشائر، سنة 2013م، ص21.

فمن الربط بالإشارة ما جاء في قصيدة لابن الجياب في مدح أبي الحجاج يوسف بن الأحمر، قدم لها بمقدمة صوفية طويلة محتوية على حكم وعظات، ثم تخلص من ذلك بقوله: إن هذه الحكم كانت بإشارة الممدوح واقتراحه، وكان هذا الذكر له مناسبة لمدحه، وانتقالا من غير تكلف أو تصنع، يقول ابن الجياب:

هذه بدائع حكمة سطرتها بإشارة المولى أبي الحجاج

وسع الأنام بعدله وبفضله وبحلمه وبجوده الثجاج [56]

ومن شواهد الربط بالاستفهام ما جاء في قول ابن زمرك في حديثه عن روضة أندلسية غناء:

هل هذه أم روضة البشرى التي فيها لأرباب البصائر معتبر

لم أدر من شغف بها وبهذه من منهما فتن القلوب ومن سحر[57]

فالروضة الأولى هي ما جعله في المقدمة من حديث عن الطبيعة برياضها وأزهارها. والروضة الثانية هي في غرض هذه القصيدة، وهي البشرى التي جاءت بأنباء تجديد الدولة الأحمدية بمدينة فاس.

والملاحظ من خلال الشاهد السابق وغيره؛ نجد أن ابن زمرك يعتمد في التخلص على الترادف، وتكرار بعض الألفاظ في المعنى المنتقل منه والمعنى المنتقل إليه، وقد يفلح الشاعر في ذلك .كما مر معنا . وقد يخفق[58].

ومن أمثلة الربط بالشرط والعطف معا قول ابن الخطيب:

فإذا جعلت الصبر مفزع معضل عاجلت علته بطب طبيب

وإذا استعنت على الزمان بفارس لبى نداءك منه خير مجيب[59]

وإلى جانب الربط الأسلوبي، يشعر القارئ للبيتين بالربط المعنوي المتمثل في سياق التوصية، الذي انسحب على البيتين مشكلا انسجاما معنويا بينهما.

ويقترب من هذا الربط ـــ في تنوع صوره ووسائله ـــ ما اعتمده ابن خاتمة من الربط بحروف العطف والاستفهام معا، كقوله في سياق أسئلة عرضها على الطبيعة التي شكلت مقدمته:

يا وادي الحي والأمواه ثاعبة واحرَّ قلبي لذاك المورد الشبم

بل هل يبلغني وخد المطي على شحط المزار إلى ربع بذي سلم[60]

---

56) ابن الجياب: ديوانه، ص 27

57) المقري، شهاب الدين: أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1939م، 36/2

58) انظر أمثلة ذلك، في: المقري، أزهار الرياض 57/2.

59) ابن الخطيب، ديوانه، ص129.

60) ابن خاتمة: ديوانه، ص19

فقد استعان الشاعر بالعطف، والاستفهام، ولغة الحوار؛ للدمج بين المقدمة والغرض.

ومن أشكال التخلص وأساليبه الأخرى عند شعراء الأندلس، افتتاح ابن الخطيب لإحدى قصائده بأسلوب خبري مع عدم التصريح بالخبر، يقول:

بشـــرى تقومُ لها الدُّنيا على قَدَمِ   حتى بِهَا الله حَيَّي النصـــر في القِدَمِ
وأصـــبحَ الدينُ جذلانًا بموقِعها   يثني بكلِّ لســانٍ ناطقٍ وفمِ
واســتبشَـرَتْ دولةُ الإســلامِ حينَ رأتْ   ســيفًا من العُرب مســلُولا على العَجَمِ[61]

ثم يختم هذا الأسلوب الخبري بقوله:

خلافة الله، يهنيك الدوام، فلا   تخشَـــى نفادًا، وقد قالَ الإلهُ: دُمِ!

بعده يتخلص بأســلوب النداء وأداته (يا) مع اســتخدام حرف العطف (الواو)، وقد ربط بينهما كوســيلة جيدة للتخلص، قائلا:

ويا بشــيرًا بنعْمى، جلَّ موقِعُها   لكَ البشَــارةُ مما شـئْتَ، فاحتَكِمِ!
ويا أميرَ الهُدَى، هُنِّيتها نِعَمًا   موصــولةَ العدِّ، قدْ جلَّت عن النِّعَمِ! [62]

وفي قصيدة غزلية أخرى استخدم أبرز شعراء الأندلس الأسلوب الإنشائي الطلبي في صيغة النداء منتقلا بعده إلى الوصف متخلصًا بـــ(هل) الاستفهامية، ثم ذهب إلى المديح متخلصًا من الوصف باستخدام حرف العطف (أو)، يقول:

زارت ونجمُ الدُّجى يشــكُو من الأرَقِ   والزهْرُ ســابحةٌ في لُجَّةِ الأُفُقِ
والليلُ من روعةِ الإصــباحِ في دَهَشٍ   قد شــابَ مفرقَهُ من شــدَّةِ الفَرقِ[63]

استخدم الشاعر بعد ذلك هل الاستفهامية للتخلص من المقدمة الغزلية إلى الوصف، فقال:

هلْ تذكرانِ ليالينَا وقد نفَحتْ   ريحُ الصَّــبَا في رياضِ للصّــبا عبقِ
وإذ نعمنَا برغمِ الدّهرِ فيهِ وقدْ   عضَّ الأناملَ من غيظٍ ومن حَنَقِ
بكلِّ ســاحرةِ الألبابِ آياتُها   أن تطْلَعَ الشــمسُ في جنحٍ من الغَسَقِ

ثم يأتي تخلص الشاعر في نفس القصيدة من الوصف إلى المديح مستخدمًا أداة التشبيه "كأنَّ" في أكثر من بيت لتوضيح الفكرة برسم صورة لها. يقول في البيتين الأخيرين قبل الدخول في المديح:

---

61) ابن الخطيب، ديوانه، 532/2.

62) المصدر السابق: المكان نفسه.

63) المصدر نفسه، 690/2.

كـأَنَّمـا الـنـهـرُ في أثَـنـائـهِ أفـق   والـوردُ في الشَّـطِ منـهُ حمرةُ الشَّـفقِ[64]

يربط الشاعر بعد ذلك بحرف العطف "أو" متخلصا؛ ليمزج بين جمال الروض، وعظمة ممدوحه، وأيضًا لتسهيل الانتقال إلى موضوع القصيدة الرئيسي، فيقول:

إمـامُ عَـدلٍ يُحـبُّ اللهُ سِـيرتَـهُ   عـفُّ الـعُـيُـونِ كـريمُ الخَـلـقِ والخُـلُـقِ
أقـامَ لـلـدِّيـنِ قسـطًـا مـا فـأمَّـنَـهُ   مـا سـامـهُ الجـورُ مـن بخسٍ ومـن رَهَـقِ

وتنبغي الإشارة هنا إلى أن الاقتضاب[65] نادر في الشعر الأندلسي، وهو ((أن يقطع الشاعر كلامه الذي هو فيه، ويستأنف كلاما آخر غيره من مديح أو هجاء أو غير ذلك))[66] ومن شواهده عند الأندلسيين، قول أبي القاسم بن حميد:

مه يا نسيم فقد أذبت حشاشتي   وفصمت عن قلبي عرى السلوان
وأرقت من جفني وهجت بأضلعي   ما شئت من ماء ومن نيران
يا صاح إن جئت الخيام بيثرب   وثويت في ذاك الحمى بمكان
فانشر لواء محبتي ببقائه   وافضض هناك خواتم الكتمان[67]

فإذا كان المنادي في قوله "يا صاح" هو النسيم، أصل الاحتجاج بهذا المثال على الاقتضاب، وكان تخلصا جميلا، وإلا فهو من أمثلة الاقتضاب القليلة في الشعر الأندلسي.

ويأتي الاختصار مقابلا لندرة الاقتضاب في الشعر الأندلسي حيث نجد الاختصار في التخلص شائعا، وهو حسنة من حسنات التخلص في نظر النقاد، قال حازم القرطاجني((وكلما قرب السبيل في ذلك كان أبلغ))[68]. وقد اجتمع الإيجاز وحسن الإشارة في قول عبد الله ابن جزي الكلبي بعد مقدمة غزلية:

ونـدى فـارسٍ وحسـنـك ردًّا   قول من قـال: سـدَّ باب البواعث [69]

فالشاعر هنا قد أوجز التخلص وأشار إلى قول الشاعر:

قالوا تركت الشعر قلت ضرورة   باب السماحة والملاحة مغلق

---

64) المصدر نفسه، 691/2.

65) انظر الاقتضاب في هيكل القصيدة في: يوسف بكار، بناء القصيدة العربية، ص300، وسماه ابن رشيق انقطاعا وطفرة: انظر: العمدة، 239/1.

66) ابن الأثير: المثل السائر، 347/2

67) ابن الخطيب: نفاضة الجراب في علالة الاغتراب، 318/3

68) القرطاجني: منهاج البلغاء، ص320، وانظر هذا المعنى لدى ابن منقذ، في: البديع في نقد الشعر، تحقيق: أحمد بدوي، وحامد عبد الحميد، نشر مكتبة الحلبي، القاهرة، سنة 1960م، ص288

69) المقري: أزهار الرياض، 193/3

مــات الــكــرام فــلا كــريم يــرتجــى　　　　منــه الــنــوال ولا مــلــيــح يــعشـــق [70]

وفد نبه إلى براعة هذا التخلص ابن الصباغ العقيلي، فقال: ((ما أبدع تخلصه للمدح وأطبعه))[71]

استخدم شعراء الأندلس أيضا أداة التشبيه "كأنَّ" مسبوقة بحرف العطف "الواو" الذي يفيد مطلق الجمع بين شيئين. ومن ذلك قول ابن الخطيب متخلصا إلى ممدوحه بعد الافتتاح والوقوف على الأطلال على عادة القدماء:

ولـقَـدْ عـهـدتُ الـقـلـبَ وهـو مـوحِّـدٌ　　　　فـعـلامَ يُقضَـــى في الـعـذابِ خـلـودُهُ؟

إتـلافُ نـفسِـــي في هـوَاكِ حَـيـاتُهـا　　　　وفــنـــاءُ قــلــبي في رِضَـــاكِ وُجــودُهُ

هــلْ تــذكُرِيــنَ عُــهُــودَ أيَّامِ الحِـمَـى؟!　　　　للهِ أيامُ الحِـــمَـــى وعــــهـــودُهُ! [72]

يتخلص الشاعر بعد ذلك من النسيب تخلصًا لطيفًا باستخدام حرف العطف (الواو)، فيقول:

أوري بجنحِ الليـل في (سِـــقْطِ اللِّوى)　　　　سِـــقْطًـا وَرَتْ خَلَـلَ السَّـــحـابِ زُنُودُهُ

وَهَمَــى عــلــى طَـلَـلِ الأحـبَّـةِ ديمـةٌ　　　　فـحَسِـــبـتُ عـيـنِي عِـنْـدَ ذاكَ تجـودُهُ [73]

وعندما يمدح الشــاعر الخليفة يوســف بن نصــر؛ يســتخدم للتخلص أداتيَ ربط هما "الواو" بوصــفها حرف عطف، و"كأنَّ" بوصفها أداة التشبيه؛ ليدل على أن هناك علاقة وطيدة بين المقدمة الطللية ومدحه لممدوحه، فيقول:

وكــأنَّ نــورَ جــبــينِ يــوســـفَ نــورُه　　　　وكــأن دِيمــتَهُ المُلِـثَّـةَ جــودُهُ

مـلـكٌ أقـامَ الحقَّ يَخفقُ ظلُّـهُ　　　　فـالحـقُّ خـفَّـاقُ الـرِّواقِ مـديـدُهُ

وحـبــاهُ ربُّ الـعـرش آيـةَ مـفـخـرٍ　　　　حـكـمـتْ لـهُ أنَّ الملـوكَ عـبـيـدُهُ

انتقل الشــاعر هنا إلى مدح أمير المســلمين (أبي الحجاج يوســف) بأداتين من أدوات الربط: الأولى هي حرف العطف (الواو)، والثانية هي أداة التشبيه (كأن)، وهو تخلص من البيت السابق (الوقوف على الأطلال) في قوله:

وَهَمَى عَلَى طَلَلِ الأحبَّةِ ديمةٌ　　　　فــحــسْبــتُ عــيــنِي عــنــدَ ذاكَ تجــودُهُ

فكان التخلُّص بقوله:

وكــأنَّ نــورَ جــبــينِ يــوســـفَ نــورُهُ　　　　وكـــأن ديمـــتَـــهُ المــلَّـــثـــة جـــودُهُ

فالشاعر هنا تخلص من الرحلة والوقوف على الطلل بالأداتين معًا: العطف والتشبيه، وفي هذا دلالة على براعة الشاعر في ربط أجزاء القصيدة بعضها ببعض؛ الأمر الذي حقق الوحدة العضوية في النص.

---

70) المصدر السابق: 194/3

71) المصدر نفسه، والمكان نفسه.

72) ابن الخطيب: ديوانه، 290/1.

73) المصدر السابق: 291/1.

من خلال الشاهد السابق نجد أن بعض شعراء الأندلس قد ساروا على نهج القدماء إلا أنهم لم يمدحوا بهدف المكافأة، وفي هذا يقول ابن رشيق:((والعادة أن يذكر الشاعر ما قطع من المفاوز، وما أنضى من الركائب، وما تجشم من هول الليل وسـهره، وطول النهار وهجيره، وقلة الماء وغؤوره، ثم يخرج إلى مدح المقصـود ليوجب عليه حق القصـد أمام القاصد، ويستحق منه المكافأة))[74].

والأمثلة على ذلك كثيرة ــ كما رأينا في المحور الأول من هذه الدراسة ــ عند الشعراء الجاهليين أو غيرهم من العصور التالية، وفي مقدمتهم النابغة الذبياني الذي ((مدح ملوك المناذرة في الحيرة، كما مدح ملوك الغساسنة في الشام))[75].

ويستخدم ابن الخطيب للربط الأسلوبي في التخلُّص أسلوب الاستفهام، وهو ـ كما ذكرنا ـ أحد الأساليب الإنشائية التي استخدمها الشعراء في قصائدهم، يقول الشاعر:

لمـا دَعَـا داعِـي الهَـوَى لـبَّـيـتُـهُ   وَحَـثـثـتُ رحـلِـي مسـرعًـا وأتـيـتُـهُ

وحججـتُ كعبَتَـهُ فمَـا من مَنْسَـكٍ   إلا أقـمـتُ شـعَـارَهُ وقضـيـتُـهُ

ولـو انـنِي أنصـفْـتُ حـجَّ بِيَ الهَـوَى   عـيـنَـايَ (زمـزُمـهُ) وقـلـبي (بـيـتـهُ) [76]

ثم يتخلص من الغزل باستخدام حرف الجر (الباء) بعد ثمانية عشر بيتًا، فيقول:

بـيـدِي حَـيَـاةُ مُـتـيَّـمِـي وحِمَـامُـهُ   فَـلَـكـمْ تـلافـيـتُ الـذِي أفـنـيـتُـهُ

ينتقل بعد ذلك إلى المديح مستخدمًا أسلوبَ الاستفهام في التخلُّص إليه وهو أحد الأساليب التي استخدمها شعراء الأندلس للربط بين الأغراض ببعضها البعض، يقول:

أسـألْـتَ يومًـا "يوسـفًـا" مولَى الوَرَى   شِـيَمَ النَّـدَى والبـأسَ واسـتجـديتُـهُ؟

مـلـكٌ إذَا بـذلَ الحُـبَـا قـال الحَـيَـا   أخشـى الفضـيحَـةَ إنْ أنَا جـاريتُـهُ

ومن شواهد استخدام الفعل المضارع في التخلص، قول ابن الخطيب:

رأتْ والـلـيـلُ قَـدْ سَـدَلَ الـرِّواقَـا   شـعـاعَ الـبرْقِ يأتـلِـقُ ائـتـلاقَـا

وحـقَّـقـتِ الـومـيـضَ ومـيـضَ نجـدٍ   فَـهَـاجَ فـؤادَهَـا نجـدٌ وَشَـاقَـا

ونازَعَـهـا الـزِّمـامُ فـمَـا ثـنـاهَـا   وعـارضَـهَـا العِقَـالُ فَمـا أطَـاقَـا[77]

يتخلص الشاعر بعد ذلك من الغزل تخلصًا جميلاً باستخدام الفعل المضارع (تقول)، فيقول:

---

74) ابن رشيق: العمدة: 226/1.

75) الذبياني، النابغة: ديوانه ، شرح: عمر فاروق الطباع، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت)، ص5.

76) ابن الخطيب، ديوانه،: 184/1.

77) المصدر السابق: 706/2.

تـقـولُ لي السـراةُ وقـد أجـدَّت أخبلا تشْـتَكِي؟ قُلـتُ اشـتيَـاقَـا[78]

ويأتي التخلُّص إلى المديح باستخدام حرف الجر "إلى" الذي ربط بين البيتين ربطًا ساعد على وصل الكلام بعضه ببعض، وأيضًا بين البيتين تضمين، وقد أحسن الشاعر في تحقيق حسن التخلُّص من خلاله إذ إنه في موضع يهيِّئُ له لغويًّا ومعنويًّا جودةَ الربط بين المقدمة والغرض، وإن كان النقاد قد استقبحوا التضمين[(79)].

يقول ابن الخطيب: "قلتُ اشتياقًا" في البيت السابق، ويذهب إلى المديح في البيت الثاني بقوله:

إلى الغيـثِ الـذي إنْ شـحَّ غيـثٌ فـمِـنْ يمـنَـاهُ يـنـدفِـقُ انـدفـاقَـا

إلى الـليـثِ الـذي راعَ الأعَـادِي وأمَّـن رفـقَ سـيرَتِـه الـرِّفـاقَـا

إلى الـفَـطـنِ الـذِي لـولا نـداهُ إذا مـا جُسْـتُـهُ خِـفْـتَ احـترَاقَـا

إلى قَـمَـرِ الـوزَارَةِ جـلَّـلـتـهُ إياةُ السَّـعْـدِ نـورًا واتِّسـاقَـا

والملحوظة الجديرة بالذكر هنا هي أن ظاهرة التخلص كان لها العديد من الدلالات الفنية والموضوعية، ومن أبرز الشعراء الذين استثمروا هذه الظاهرة الشاعر ابن دراج القسطلي الذي كان شعره وثيقة تاريخية وسجلا حافلا بالأحداث التي عرفتها الأندلس، ومن الذين أدركوا الناحية الفنية لظاهرة حسن التخلص في المعاني فعُني به بشكل أبرز صورا نابضة ومتحركة عبرت عما وصل إليه الشعر الأندلسي، وارتبطت ظاهرة التخلص عنده بشعر المديح، ومن ذلك قوله في مدح المنصور بن أبي عامر:

أضـاء لهـا فـجـر الـنـهـى فـنـهـاهـا عـن الـدنـف المضـنى بحـر هـواهـا[80]

ينتقل بعد ذلك إلى ذكر فضائل ممدوحه بتخلص بارع، فيقول:

بـذكـر أيادي الـعـامـري الـتي طـمـت عـلـى نأي آفـاق الـبـلاد مـنـاهـا

عاد الشاعر مرة أخرى إلى وصف الأقطار الموحشة وما لحق الإبل من تعب ومشقة، وكأنه شعر أن وصفه السابق لم يبلغ فيه غايته الفنية، فقال:

عسـى راحـة المنصـور تعقـب راحـة وحـتـم لآمـال الـعـفـاة عسـاهـا

ومن خلال النص السابق نجد أنه يعج بالدلالات والأبعاد النفسية التي تكمن في فعل الرجاء مع التجنيس الذي تردد في أذن الممدوح فزاد من عطائه للشاعر.

---

78) ابن الخطيب، ديوانه: 707/2.

79) انظر: التطاوي، عبد الله: قصيدة المدح العباسية بين الاحتراف والإمارة، دار قباء، القاهرة، 2000م، ص239.

80) ابن دراج: ديوانه ص10

ولم يكتف ابن دراج بالتخلصات التي وقف عليها في النص السابق فلجأ إلى تخلص آخر أكثر تأثيرا وعمد إلى معان تجعل الممدوح هو الملاذ ــ بعد الله ــ في الشدائد والمحن، ويختار الشاعر لذلك صورا مؤثرة يذكر فيها أهل بيته حين ودعهم، وهم على حالة من الحزن والأسى يثيران كوامن النفس ويؤلمان القلب، فيقول:

وربة خدر كالجمان دموعها　　عزيز على قلبي شطوط نواها

وبنت ثمان ما يزال يروعني　　على النأي تذكاري خفوق حشاها

ومن الشواهد الأخرى للتخلُّصات العديدة في القصيدة الواحدة عند الأندلسيين، قول ابن الخطيب مفتتحا إحدى قصائده بوصف الخمر ومجلس الأنس، ثم تخلَّص إلى الغزل في المحبوبة، ثم تخلَّص من الغزل إلى وصف الطبيعة الجميلة، بعد ذلك انتقل إلى تخلُّص أخير لطيف من وصف الطبيعة وجمالها والتمتع بها إلى المديح الذي لم يتجاوز أربعة أبيات من قصيدة بلغت أبياتها ثلاثة وعشرين بيتًا، يقول فيها:

أدرْهَا بين مزمارٍ وعودِ　　ودونكَ فاغتنِمْ زمنَ السُّعُودِ

فبردُ الرَّوضِ مرقومُ الحواشِي　　ودُرُّ الطَّلِّ منظومُ العقودِ

وجُنْحُ اللَّيلِ مطويُّ النواحِي　　وضوءُ الفَجْرِ منشورُ البنودِ[81]

يتخلَّص الشاعر بعد ذلك إلى الغزل باستخدام (الواو) الاستئنافية كرابط أسلوبي بين الغرضين فيقول:

غزالةِ رَبْرَبٍ ومهاةِ قفْرٍ　　تعوَّدَ طرْفُها صيدَ الأسودِ

فتُمرضُهَا بألحاظٍ مِراضٍ　　وتُسْهرُهَا بأجفانٍ رقودِ

إذا ما اسْتنطقتْ نغَمَ المثانِي　　ثنينَا، هزَّةً، قُضبَ القدُودِ

حمِدتُ يدَ الزَّمانِ عليَّ لما　　نعِمتُ بِهَا على رَغْمِ الحَسُودِ[82]

ينتقل الشاعر بعد ذلك متخلصا إلى غرضه الثالث واصفا الطبيعة الفاتنة ومستعينا بالرابط الأسلوبي للتخلص، وهو "الواو" و"قد"، فيقول:

أقولُ لصاحِبي والرَّاحُ تجري　　وورِدُ الأنسِ مبذولُ الورودِ

وقدْ ماسَتْ غصونُ البانِ سكرًا　　من الأوراقِ، في خضرِ البرودِ

تهزُّ يدُ النسيمِ الطَّلَّ فيها　　فتحسبُها ولائد في مهودِ

وإن قامَ الغمامُ بها خطيبًا　　ترَى الإبريقَ يسْرعُ في السُّجودِ

جنانٌ بينهنَّ الحُورُ تمشِي

81) ابن الخطيب، ديوانه، 282/1.

82) المصدر السابق: 282/1.

أحـــقًّـــا هـــذه دارُ الخـــلُـــودِ؟[83]

ثم يتخلَّص إلى المديح مستخدمًا (الفاء) و(قد) كرابط أسلوبي بينها، فيقول:

فـقـدْ عـادَ الـزمـانُ الـيـومَ عـيـدًا وهـزَّ الـبشـــرَ أعـطـافَ الـوجـودِ

ثم يستخدم حرف الجر (**الباء**) استعانة به على الممدوح ليتم له التخلُّص المتميز، فيقول:

بأوبـةِ (يـوسـفٍ) ربِّ الأيادي ومحـيـي الـديـنَ مـن بـعـدِ الخـمـودِ
جمـالُ المـلـكِ مـبـتـدعِ المـعـالِي ثمـالِ الخـلـقِ مـنـتـجـعِ الـوُفُـودِ
نمـتـهُ مـن الخـلائـفِ " آلُ نصـرٍ " أولِي الـغـايـاتِ مـن بأسٍ وجـودِ
ودانَ لـه الـزَّمـانُ فـدامَ فـيـهِ قـريـرَ الـعـيْنِ منصـورَ الجـنُـودِ

نلاحظ في النص السابق تخلص الشاعر إلى المديح مستخدما فعل الأمر (تمتَّع) ليبعث الطمأنينة في نفوس الجلساء والمؤانسين له، ثم يأتي في البيت التالي بأداتي ربط هما (الفاء) و(قد) ليؤكد بهما أن الزمان عاد بأفراحه، وما ذلك إلا برجوع أمير المسلمين وعودته.

ومع أن أبيات المديح لم تزِدْ عن أربعةٍ إلا أنها قد عبَّرت تعبيرًا صادقًا عما في نفس الشاعر تجاه ممدوحه وكأنه عمَد إلى ذلك عمدًا كما رأينا ــ سابقا ــ عند ابن دراج القسطلي. كما أن تخلُّصاته جاءت مرتبة ترتيبًا سليمًا ليربط بينها أربعة أساليب تمثلت في:

الأسلوب الإنشائي بالأمر في قوله "تمتَّع"، ثم "الفاء" الاستئنافية و"قد" المؤكدة الداخلة على الفعل الماضي "وقد عاد الزمان عيدًا"، ثم أخيرًا التخلُّص إلى المديح باستخدام حرف "الباء" الجارَّة "بأوبةِ يوسُف".

ومن أساليب الربط الأخرى في التخلُّص عند شعراء الأندلس استخدامهم لـــ "إنَّ" التوكيدية مع (التضمين) ، كقول الشاعر:

قفَا فاسْـألا في سـاحَةَ الأجرُعِ الفرْدِ مـعـالِمُ محَّـتْـهـا الـغـمـائِـمُ مـن بُـعـدِي
وجـرَّتْ عـلـيـهَـا الرامِسَـاتُ ذيـولَهَـا عـلـى أنَّهـا تـزدَادُ طـيـبًـا عـلـى البُـعـدِ
وعُوجَا عليها فاسـألَا عن أنيسِـها وإنْ كـانَ تسـآلُ المعـالِمِ لا يُجـدِي[84]

ثم يأتي إلى التخلُّص باستخدام "إن" التوكيدية، وأيضًا التضمين من خلال ربط البيتين ببعضهما، فالبيت الثاني متمِّم للبيت السابق له، فيقول:

83) المصدر نفسه: 283/1.

84) ابن الخطيب، ديوانه، 306/1.

وإنَّ أحـقَّ الـغـيـثِ أن يـروِي الـثَّـرى لغيـثُ زكيٌّ صـــابَ منْ منشـــأِ المجْـدِ

إمـامُ هُـدى من (آلِ ســعـدٍ) نجـارُهُ ونصــرُ الهُـدَى ميراثـهُ (لبني ســعـدِ)

غمـامُ نَـدى جـادَ البلادَ فـأصــبحَـتْ تُجرِّرُ ذيـلَ الخصـــبِ والعيشـــةِ الرَّغـدِ

ومن الأساليب التي اعتمد عليها شعراء الأندلس لتسهل الانتقال إلى موضوع القصيدة، أسلوب القسم الذي يفيد التوكيد، كقول ابن الخطيب:

والـنَّـجْـمُ الـثـاقِـبُ حـينَ هـوَى رَجْمًـا، والصُّـــبـحِ إذا انـفَـلـقَـا

وبـنُـورِ الـطُّـورِ، وقـد أضْـــحَـى (مـوسَـــى) لجَـلالـتـهِ صَـــعِـقـا[85]

ومن أبرز ما وجده الباحث في أشكال التخلص وأساليبه عند شعراء الأندلس تعدد وسائل التخلص في المقطعات الشعرية ، ومن ذلك قول ابن الخطيب متخلِّصًا من غرض إلى غرض بعد بيت أو بيتين:

مـا لـذةُ الـعـيـشِ إلا في طَـلا وطِـلا أو وصـــلِ حـبٍّ بلا صَـــدٍّ ولا مَلـلِ[86]

يستخدم بعد ذلك فعل الأمر "خذ" متخلصا إلى الحديث عن الخمر، فيقول:

خذهـا كمثل شـــعاع الشَّـــمسِ صـــافيةً حمـراءَ لا تســـتـمـعْ فـيـهـا إلى عَـذَلِ

ينتقل بعد ذلك مستخدما الربط الأسلوبي بحرف الجر للتخلص إلى الغزل، فيقول:

مـن كـفِّ ســـاحـرةِ الألحـاظِ فـاتـنـةٍ حســـنـاءَ تختـالُ بـين الحِلْـى والحلـلِ

إذا رنَـتْ أو ثَـنَـتْ أعطـافَـهـا مرحًـا فـالظَّـبْيُ في نظرٍ، والغصـــنُ في ميـلِ

ثم يتخلَّص إلى وصف الروض باستخدام حرف العطف "الواو"، فيقول:

وأَنْضـرُ الرَّوضِ أضـحَى وهو مُصْطبحٌ والغصـــنُ قـد مـالَ مَيْـلَ الشَّـــاربِ الثَّمـلِ

يأتي الحديث بعد ذلك عن الشمس باستخدام "إذا" الشرطية، فيقول الشاعر:

حتى إذا الشَّـــمسُ مـالـتْ نحو مغربِهـا كـأنَّهـا عـاشـــقٌ يـبـكِـي عـلـى طَـلَـلِ

تتوالى التخلُّصـــات بعد ذلك من الشـــمس إلى الليل إلى الخمر مرة ثانية، حتى يصـــل إلى المديح مســـتخدمًا (الفاء) الاستئنافية الداخلة على فعل الأمر، فيقول:

أيامُ (يـوســـف) أعـيـادُ مجـددةٌ ولَّى عـنِ الخـلـقِ فـيـهـا الهـمُّ يـوم ولي

وأصـــبحت كـالربيع الطلقِ ضـــاحكةً إذ حلَّ فيها حُلولَ الشَّـــمسِ في الحملِ[87]

85) ابن الخطيب، ديوانه، 687/2.

86) المصدر السابق: 491/2.

87) ابن الخطيب، ديوانه: 492/2.

وقد لاحظ الباحث عند تحليله لبعض نتاج أدباء الأندلس أن الشعراء قد اعتمدوا ـــ في تخلصهم لخاتمة القصيدة. أسلوب التشويق والإثارة، ومن ذلك قصيدة أبي لحسن الحصري في تخلصه إلى خاتمة قصيدته التي مدح فيها أبا العباس البلنسي، يقول:

قامت لأسقامي مقام طيبها ذكرى بلنسية وذكرى أديبها[88]

يواصل الشاعر مديحه مركزا على صفات ممدوحه، ويتحدث بعمومية أكثر حتى تكون الخاتمة قاطعة لتلك العمومية، فالشاعر بأسلوبه هذا يبعث في نفس المتلقي الرغبة إلى معرفة نهاية القصيدة، يقول الشاعر:

إذا قامت الهيجا ولولا نصره ما كان يعرف ليثها من ذيبها

غلب العواء على الزئير حمية وخبا ضياء الشمس قبل مغيبها[89]

فالشاعر هنا استخدم صيغة المبني للمجهول مدعوما بالاستثناء (لولا نصره) وهنا يتبادر إلى ذهن القارئ سؤال يتمثل في: من الذي نصرهم؟ فالشاعر ترك المتلقي متشوقا إلى معرفة المزيد، ثم يختم القصيدة ببيتين من الشعر يوضح فيهما الخفي، وينتقل من التعميم في الوصف إلى التخصيص، وهو ما ينتظر معرفته القارئ:

فأقام أحمد في مجادلة العدى برهان تصديقي على تكذيبها

حتى تبين فاضل من ناقص وانقاد مخطئ حجة لمصيبها [90]

فالشاعر في تخلصه إلى خاتمة قصيدته هذه كان موفقا لأنه لم يترك كلاما غامضا وقد قصد التشعب؛ لإثارة المتلقي ودعوته إلى التأويل ومتابعة النص ومعرفة المزيد، وهذا الأسلوب اعتمده كثير من شعراء الأندلس وبالأخص في غرض المديح.

يتضح مما سبق تفنن شعراء الأندلس في أساليب التخلص وأشكاله التي لا تجود بها إلا قريحة أشعلتها الموهبة والاطلاع العميق على أشعار العرب القديمة وطابع التفوق على شعراء المشرق وإظهار المقدرة الشعرية عليهم.

الخاتمـــــــة

انطلقت فكرة الدراسة من الوقوف على أشكال التخلص وأساليبه في الشعر الأندلسي، فظاهرة التخلص قد ولدت في النقد منذ أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث الهجري، وكان لها حضورها الواسع عند النقاد العرب في القرن الرابع،

---

88) القيرواني، أبو الحسن الحصري: عصره، حياته، رسائله، ديوان المتفرقات، محمد المرزوقي والجيلاني، مطبعة المنار، تونس، سنة 1963م، ص118

89) المصدر السابق، المكان نفسه.

90) المصدر نفسه، ص119.

وأصبحت أحد معايير النقد الشعري فيه، وفكرة التخلص ليست من الأعمال المتعلقة بتحسين الكلام في القصيدة فحسب، وإنما هي في جوهرها من المسائل المتصلة بتركيب القصيدة وبنيتها.

ومن أبرز ما توصلنا إليه من خلال هذه الدراسة، ما يأتي:

ـــ اعتمد شعراء الأندلس القصيدة العربية القديمة نموذجا في توظيفهم لظاهرة حسن التخلص، التي تعد أحد العناصر الرئيسية في بناء القصيدة، من حيث الانتقال من غرض إلى غرض وصولا إلى الغرض الرئيس. وقد جاء الربط في حسن التخلص عند شعراء الأندلس على شكلين، هما: الربط الأسلوبي اللفظي بالأداة المناسبة، من: حروف جر، أو عطف، أو أدوات تشبيه أو غير ذلك، والربط المعنوي الذي أحسنوا فيه الانتقال من غرض إلى آخر دون استخدامٍ لأداة ربط.

ـ ظهر مصطلح الاقتضاب للدلالة على نقيض التخلص، ولم يكن مصطلح التخلص هو المصطلح الوحيد للدلالة على الظاهرة، بل كانت هناك عدة مصطلحات أخرى استخدمت معه، كمصطلح الخروج، والاستطراد، وقد بقي الخلط بين هذه المصطلحات حتى بعد نهاية القرن الرابع الهجري، إذ ظهر حينها نوع من التمييز، وكان أوضح تمييز عند ابن رشيق وحازم القرطاجني.

ـ استخدم الأندلسيون التخلص في الشعر واستخدموه أيضا في النثر وأبرزوا دوره في ترابط المعاني وهو ما سنفرد له بحثا مستقلا بإذن الله تعالى.

ـ أن شعراء الأندلس أجادوا في استخدامهم لظاهرة حسن التخلص، وبالرغم من جعلهم الشعر المشرقي نموذجا يحتذى به ـــ في المعاني والصياغة وطريقة التصوير وحسن التخلص ـــ فإنهم لا يقلون شأنا عن أبرز الشعراء في المشرق والمغرب معا.

المصـــادر والمراجـــع

القرآن الكريم.

1. الإحاطة في أخبار غرناطة، ابن الخطيب، تحقيق: محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجى، القاهرة، ط2، 1973م.
2. أزهار الرياض في أخبار عياض، لشهاب الدين المقري، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1939م.
3. الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام، للعباس بن إبراهيم، تحقيق: عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، 1976م.
4. أهدى سبيل إلى علمي الخليل: العروض، والقافية، محمود مصطفى، دار الفكر العربي، بيروت، 1997م.

5. بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث، يوسف بكار، دار الأندلس، بيروت، 1982م.
6. التدوير في الشعر العربي، أحمد كشك، دار غريب: القاهرة: 2004م.
7. جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس لابن القاضي المكناسي، دار المنصور، الرباط، 1973م.
8. ابن الخطيب بسلا، لجعفر بن أحمد الناصري، من منشورات الخزانة العلمية الصبيحية بسلا، المغرب، 1987م.
9. الخصومة بين القدماء والمحدثين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1994م.
10. الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، لابن حجر العسقلاني، دار الجيل، بيروت، 1993م.
11. ديوان امرئ القيس، دار بيروت للطباعة والنشر، 1972م.
12. ديوان لسان الدين بن الخطيب السلماني، تحقيق: محمد مفتاح بلغزواني، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1989م.
13. ديوان النابغة الذبياني، شرح: عمر فاروق الطباع، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت).
14. الصيب والجهام والماضي والكهام، ابن الخطيب، تحقيق: محمد الشريف قاهر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1973م.
15. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، العلوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
16. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، (د.ت).
17. عيار الشعر، ابن طباطبا، تحقيق: محمد زغلول سلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط3، (د.ت).
18. القصيدة الأندلسية خلال القرن الثامن الهجري: الظواهر، والقضايا، والأبنية، عبد الحميد الهرامة، كلية الدعوة الإسلامية، ليبيا، ط1، 1996م.
19. القصيدة الأندلسية في كتاب أعلام مالقة دراسة فنية، علي الغريب، مكتبة الآداب، القاهرة، 2003م.
20. قصيدة المدح العباسية بين الاحتراف والإمارة، عبد الله التطاوي، دار قباء، القاهرة، 2000م.
21. كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر)، العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، بيروت، ط2، 1971م.
22. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لحاجي خليفة، دار الفكر، دمشق، 1982م.
23. لسان الدين بن الخطيب.. حياتُه وتراثُه الفكري، محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي ومطبعة الاستقلال، القاهرة، ط1، 1968م.
24. معجم المؤلفين، لعمر رضا كحالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1993م.
25. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مروان العطية، دار البشائر، 2013م.

26. المقومات الفنية للقصيدة الأندلسية خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين، عبد الله ثقفان، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2001م.
27. منهاج البلغاء وســـراج الأدباء، حازم القرطاجني، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإســـلامي، بيروت، 1981م.
28. نثير فرائد الجمان في نظم فحول الزمان، لابن الأحمر، تحقيق: رضوان الداية، دار الثقافة، بيروت، 1967م.
29. نفح الطيب من غصـن الأندلس الرطيب وذِكْر وزيرها لسـان الدين بن الخطيب، لأحمد المقري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، ط1، 1949م.

بسم الله الرحمن الرحيم

تعتمد مجموعة مجلات_**المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات (معتمد)** أعلى المعايير الدولية التي من شأنها رفع مستوى الأبحاث إلى مستوى العالمية، وتضيف للبحث في حال التزام الباحث بها ترقية حقيقة لمستوى بحثه، وكذلك تعزز من خبرته في مجال **النشر العلمي**؛ إن جملة المواصفات الواردة في هذا الدليل التوجيهي؛ تضفي على أبحاثنا شكلاً علمياً يعزز من مضمونها ويخرجه إلى القارئ بصيغة تتناسب مع تطور **ضوابط النشر العلمي** ومعارفه، مما يحقق مواكبة فاعلة لمستجدات النشر المعرفي.

تعليمات للباحثين:

1- ترسل نسختين من البحث **لقسم النشر على الإيميل: (publisher@siats.co.uk)** تحت برنامج Microsoft Word واحدة بصيغة (Word) ، وأخرى بصيغة (PDF).

2- يُكتب البحث بواسطة الحاسوب (الكمبيوتر) بمسافات (**واحد ونصف**) بين الأسطر شريطة ألا يقل عدد الكلمات عن **4000** و لايزيد **عن5000** كلمة، حجم الخط 16 ,للغة العربية **(Traditional Arabic)** و **12** للغة الإنجليزية **(Time New Roman)**، بما في ذلك الجداول والصور والرسومات , ويستنى من هذا العدد الملاحق والاستبانات.

3- واجهة البحث: يُكتب عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، وأسفل منه تكتب أسماء الباحثين كاملة باللغتين العربية والإنجليزية، كما تذكر عناوين وظائفهم الحالية ورتبهم العلمية، وسنة النشر بالهجري والميلادي.

4- العناوين الرئيسية والفرعية: تستخدم داخل البحث لتقسيم أجزاء البحث حسب أهميتها، وبتسلسل منطقي، وتشمل العناوين الرئيسية: ملخص البحث وتحته الكلمات المفتاحية، **(ABSTRAC** وتحته **KEYWORDS)**، المقدمة، البحث وإجراءاته، النتائج، المصادر والمراجع.

5- يرفق مع البحث ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تزيد كلمات الملخص على **(150)** كلمة، وتكتب بعد الملخص الكلمات المفتاحية **KEYWORDS** على ألا تزيد على **(5) كلمات**، مع ملاحظة اشتمال الملخص على أركانه الأربعة: المشكلة والأهداف والمنهج والنتائج.

6- يقسم البحث إلى مباحث ومطالب تُكتب وسط الصفحة بخط سميك.

7- تطبع الجداول والأشكال داخل المتن و ترقم حسب ورودها في البحث، ويكون لكل منها عنوان خاص، ويشار إلى كل منها بالتسلسل، وتستخدم الأرقام العربية (1, 3,2...) في كل أجزاء البحث.

8- كل بحث يجب أن يشمل على مانسبته 20 % من المراجع الأجنبية ويستثنى من ذلك أبحاث الشريعة واللغة العربية.

9- مدة تعديل البحوث: يعطى الباحث مدة أقصاها **3 أشهر** لإجراء التعديلات على بحثه إن وجدت، وللمجلة الحق بعد ذلك في رفض البحث رفضا نهائيا حال تجاوز الباحث المدة المحددة للتعديل.

10- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التقويم في حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم متابعة إجراءات النشر.

11- لا تجيز المجلة سحب الأبحاث بعد قبولها للنشر بأي حال من الأحوال ومهما كانت الأسباب.

12- **(التوثيق) قائمة المراجع:**

- تهمش المراجع في المتن باستخدام الأرقام المتسلسلة، وتبين بإيجاز في قائمة بآخر البحث بحسب تسلسلها في المتن؛ على أن توضع قبل قائمة المصادر والمراجع.
- وكيفية هذا الإجراء: أن يقوم الباحث بوضع حاشية سفلية بطريقة إلكترونية لكل صفحة كما هو معهود، ثم بعد أن ينتهي الباحث من بحثه كاملا يقوم بنقل هذه الحواشي مرة واحدة إلى نهاية البحث عن طريق اتباع طريقة ذلك من خلال هذا الفيديو التوضيحي (*تعلم وورد: نقل الحواشي السفلية الى آخر صفحة دفعة واحدة*)

t=87s&v=al_g_hAweCU?https://www.youtube.com/watch

https://youtu.be/al_g_hAweCU

للإشارة إلى المرجع في الموضع الأول، هكذا:

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (2007). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام محمد. بيروت: دار الكتب العلمية. ط: 2. ج: 2، ص: 145.

وفي المواضع الأخرى له يشار إليه، هكذا:

ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. مرجع سابق، ج: 3، ص: 150.

- توثق **المصادر والمراجع** في قائمة واحدة في نهاية البحث، وترتب هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف، وذلك باتباع الطريقة التالية:

الكتاب لمؤلف واحد:

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (2007). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام محمد. بيروت: دار الكتب العلمية. ط: 2.

للمؤلف أكثر من كتاب

ابن خالويه، الحسين بن أحمد الهمذاني. (1979). الحجة في القراءات السبع. بيروت: دار الشروق.

———. (1992). إعراب القراءات السبع وعللها. تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الكتاب لمؤلِفَين اثنين:

البغا، مصطفى ديب. مستوى، محي الدين. (1996). الواضح في علوم القرآن. دمشق: دار العلوم الإنسانية.

الكتاب لثلاث مؤلفين أو أكثر:

محمد كامل حسن وآخرون. (2005). التجديد. كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية.

المقالة في مجلة علمية:

راضي، فوقية محمد. (2002). "أثر سوء المعاملة وإهمال الوالدين على الذكاء". المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد: 12. العدد: 36. ص 27-36.

المقالة في مؤتمر:

عبد الجليل، محمد فتحي محمد. (2018). "أثر المرأة في الدعوة والتربية في ضوء القرآن الكريم". المؤتمر الدولي للقرآن الكريم في المجتمع المعاصر. ماليزيا: جامعة السلطان زين العابدين.

الرسالة العلمية:

عبد الجليل، محمد فتحي محمد. (2016). "منهج ابن زنجلة في توجيه القراءات في كتابه حجة القراءات". رسالة دكتوراه، جامعة السلطان زين العابدين.

المؤلفات المترجمة:

القاضي، عبد الفتاح. (د. ت). تاريخ المصحف. (تر: إسماعيل محمد حسن). ترنجانو: المؤسسة الدينية.

13- عند قبول البحث للنشر يوقع الباحث على انتقال حقوق ملكية البحث الى إدارة معتمد

14- لهيئة التحرير الحق بإجراء أي تعديلات من حيث نوع الحروف ونمط الكتابة، وبناء الجملة لغوياً بما يتناسب مع نموذج المجلة المعتمد لدينا.

15- قرار هيئة التحرير بالقبول أو الرفض قرار نهائي مع الاحتفاظ بحقها في عدم إبداء الأسباب.

16- يمكن للباحث الحصول على بحثه المنشور والعدد الذي نشر فيه بحثه من موقع المجلة إلكترونياً.

ملاحظة: عزيزي الباحث إن هذه المواصفات مأخوذة عن لوائح دولية مُعتمدة، وهي تعزز من مستوى بحثك من حيث الشكل الذي لا يقل أهمية عن المضمون، وإن أية مخالفة لها ستكلفك تأخيراً إضافياً يمكن تجنبه في حال الالتزام بها.

آليات النشر والإحالة:

بعد تسلم إدارة المجلة نسخة البحث من الباحث، تقوم بإحالتها إلى المحكمين، وتلتزم بمدة لا تزيد عن **30** يوماً لتزويد الباحث بتقرير عن بحثه يتضمن الملاحظات، بعدها يمهل البحث مدة لا تزيد عن **90 يوماً (3 أشهر)** للأخذ بالملاحظات .

ينشر البحث بعد أول أو ثاني عدد يعقب تاريخ إصدار خطاب قبوله للنشر على الأكثر، حسب أولوية الدور وزخم الأبحاث المُحالة للنشر.

CONTANT